

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - FACE
CURSO DE PEDAGOGIA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - PROJETO PROFESSOR NOTA 10
MONOGRAFIA**

CRISTIANE MELLO DE FIGUEIREDO - RA 40350963

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO DF:
NORMATIZAÇÃO E REFLEXOS NO COTIDIANO ESCOLAR**

BRASÍLIA, 1º SEMESTRE DE 2006

CRISTIANE MELLO DE FIGUEIREDO - RA 40350963

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO DF:
NORMATIZAÇÃO E REFLEXOS NO COTIDIANO ESCOLAR**

Trabalho apresentado ao Centro Universitário de Brasília - UniCEUB, como parte das exigências para conclusão do Curso de Pedagogia – Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Projeto Professor Nota 10.

Orientadora:

Professora Mestre Vitorina Angélica Montelo Zinato

Brasília, 1º semestre de 2006

Dedico este trabalho ao Senhor Jesus, professor e mediador por excelência na vida de crianças, adolescentes, jovens e adultos, e à sua igreja; ao meu marido José Luiz e aos meus filhos Davi e Daniel; e, a todos os familiares e amigos que participaram direta ou indiretamente da minha formação: pais, irmãos, tios, primos, avó e muitos amigos...

Agradeço, primeiramente ao meu Deus toda a sua graça e misericórdia; ao meu marido e aos meus filhos pelo apoio e compreensão durante períodos que pouco desfrutamos juntos; e a todos que contribuíram para que este momento se concretizasse...

“Confia no Senhor de todo o teu coração e não te estribes no teu próprio entendimento. Reconhece-o em todos os teus caminhos e ele endireitará as tuas veredas”.

Provérbios 3: 5 e 6

RESUMO

Este trabalho objetivou identificar e analisar a situação atual do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito da Secretaria de Educação do DF, comparando a legislação educacional vigente ao cumprimento da mesma, tendo em vista o término do oferecimento desse segmento de ensino em algumas escolas do Distrito Federal. Ele foi desenvolvido por meio de pesquisas bibliográficas a autores diversos, leis, diretrizes educacionais e normas conexas; de entrevistas qualitativas a professores e gestores desta modalidade de ensino, e de análises estatísticas de dados, fornecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Diretoria de Pesquisa (GEST) e Diretoria da Educação de Jovens e Adultos (DEJA). Os resultados apontaram para a redução do nº de matrículas, do número de turmas, e, também, do quantitativo de escolas que oferecem esse segmento de ensino. Conseqüências dessa realidade já haviam sido observadas por alguns docentes e gestores, sendo, no entanto, ignoradas, desprezadas ou recusadas por outros profissionais da educação. Outro resultado obtido foi a constatação de muitas necessidades no segmento analisado. Apontando, entre outros aspectos, para a não concretização de algumas normas direcionadas à EJA. Tendo em vista este contexto, concluiu-se que a conscientização e clareza da situação atual do 1º segmento da EJA são de grande importância para os envolvidos nesse processo, possibilitando novas práticas docentes e administrativas e fundamentando o investimento ou redirecionamento na carreira de alguns docentes.

Palavras-chaves:

- Normas vigentes.
- O cotidiano Escolar.
- Redução Quantitativa da EJA.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	07
1.1 JUSTIFICATIVA	07
1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	08
1.3 OBJETIVOS	09
1.3.1 Objetivo Geral	09
1.3.2 Objetivos Específicos	09
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2.1 PERCURSO DA EJA NO BRASIL	10
2.2 LEGISLAÇÃO PERTINENTE À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	18
2.2.1 Legislação no Âmbito Nacional	18
2.2.2 Legislação a Nível Distrital	31
2.3 OBJETIVOS GERAIS DA EJA	36
2.4 PERFIL DOS ALUNOS DA EJA	36
2.5 O EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS	40
2.6 A GESTÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA NA EJA	42
3. METODOLOGIA	46
3.1 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E O TIPO DE PESQUISA UTILIZADA ..	46
3.2 CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	46
3.3 ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA	47
3.4 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	48
3.5 CATEGORIAS, ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	48
3.5.1 Especificação das Categorias Escolhidas	48
3.5.2 Organização dos Dados, Análise e Discussão	49
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
APÊNDICES	81
ANEXOS	87

1. INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA

Este trabalho surgiu em decorrência de situações vivenciadas pela acadêmica enquanto professora da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal, de 1º segmento (1ª a 4ª séries) do ensino fundamental.

Torna-se relevante ressaltar que desde o seu ingresso nas escolas da Secretaria de Educação do DF, em 2003, foram presenciados reduções do número de turmas e o término do oferecimento desse segmento de ensino em algumas escolas.

Esta realidade não foi vivida somente pela acadêmica nas cidades satélites de Sobradinho e do Paranoá – DF, lugares onde trabalhou, como também foi verificada por companheiras de trabalho em outras cidades satélites e no Plano Piloto. Além disso, em três anos que trabalhou com jovens e adultos, foram ouvidos vários comentários, feitos por professores e direções escolares, tais como: “A EJA é um projeto! A qualquer hora vai acabar!”, “A EJA não tem o apoio do governo, por isso está acabando!”, “A tendência da EJA é acabar...”.

A Professora, enquanto acadêmica, apaixonada pela educação de jovens e adultos, se propôs a pesquisar a situação atual da EJA, de primeiro segmento, no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal, acreditando ser esta, merecedora de esclarecimentos, cuja fundamentação poderá favorecer a reestruturação de ações de envolvidos nessa modalidade de ensino: em contextos educacionais de gestões administrativas e pedagógicas; e, em área profissional, como o investimento na formação docente ou como um possível redirecionamento de carreira de professores por ocasião de um possível término ou redução desse segmento de ensino na atual sede do governo brasileiro.

O presente trabalho utilizou análise quantitativa de dados e pesquisa a leis, diretrizes e propostas educacionais que vigoram no DF, entre elas, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor, e normas conexas, bem como uma pesquisa qualitativa entrevistando gestores e professores relacionados a esta modalidade de ensino, em duas escolas da Regional de Ensino do Plano Piloto/ Cruzeiro, em Brasília - DF (um Centro de Ensino e uma Escola Classe) e em uma escola da Cidade Satélite do Paranoá - DF (Centro de Ensino).

1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Mediante a contextualização apresentada anteriormente, esta pesquisa se concentrou nos seguintes questionamentos:

- Como tem se dado o cumprimento da legislação educacional na EJA de 1º segmento no DF, em algumas escolas do Distrito Federal ?
- Como tem se revelado a preocupação da Secretaria de Educação do DF em relação ao atendimento do 1º segmento da EJA ?
- Quais poderão ser os motivos que levam direções de escolas e professores do 1º segmento da EJA a acreditarem que a oferta desse segmento de ensino possa acabar a qualquer momento no Distrito Federal ?
- Quais são as expectativas e temores de professores desse segmento de ensino no DF em relação ao investimento na formação docente ou à reestruturação de ações no âmbito educacional, profissional e sócio-político ?
- Que atividades administrativas e pedagógicas podem estar contribuindo para a permanência ou evasão de alunos deste segmento de ensino nas escolas pesquisadas ?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Verificar e analisar a situação atual da EJA de 1º segmento, no âmbito da Secretaria de Educação do DF, tendo em vista as normas educacionais vigentes e o fechamento de escolas com esse segmento de ensino.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Verificar e analisar a perspectiva de gestores e professores ligados a este segmento de ensino em uma escola da cidade satélite do Paranoá, no Distrito Federal, e em duas escolas da Regional de Ensino do Plano Piloto;
- Comparar a legislação educacional vigente no DF ao cumprimento da mesma na EJA, tendo em vista o contexto escolar;
- Pesquisar motivos que vêm acarretando o término do oferecimento do 1º segmento da EJA em algumas escolas do DF.
- Pesquisar políticas administrativas e práticas pedagógicas que tem direcionado a Educação de Jovens e Adultos de primeiro segmento no Distrito Federal.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PERCURSO DA EJA NO BRASIL

O processo educacional de jovens e adultos, no Brasil, teve seu início nos tempos coloniais, tendo como finalidade as missões de catequizar, instruir e evangelizar os índios. De acordo com Salviano (2004), essas missões foram inauguradas por Inácio de Loyola, em 1534 e eram transmitidas por religiosos missionários.

Durante o período colonial, os jesuítas fundaram várias escolas destinadas principalmente à educação de filhos de colonos, se apresentando de forma elitista, valorizando a memorização, a oratória e a transmissão de conhecimentos pelo uso da palavra, sendo restrita ao contexto católico (SALVIANO, 2004). Nesse contexto de exclusão social, se iniciava a configuração do analfabetismo brasileiro.

Segundo Pinheiro (2002), em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde e foi a partir desse ano que, de acordo com Salviano (2004), a educação de jovens e adultos começou a ser oferecida fora do ambiente do catolicismo, contando com a implementação de um sistema público de educação elementar, que foi ampliado pelo governo federal com a Constituição de 1934, que determinava o fornecimento e gratuidade do ensino primário (1ª à 4ª séries) para a população. De acordo com Ribeiro (2001), coordenadora e responsável pelo texto final da Proposta Curricular para a EJA de 1º segmento, no decorrer desse período, vários segmentos da sociedade foram beneficiados pelo aumento de oportunidades educacionais, inclusive jovens e adultos que não tinham tido acesso à escolarização na idade própria. O adulto analfabeto ou pouco escolarizado, até então, era visto como uma criança grande, incapaz e ignorante, sendo marginalizado pela sociedade. Além dos esforços governamentais no fornecimento da gratuidade de ensino, este também traçou diretrizes educacionais e determinou responsabilidades a estados e municípios.

Apesar da implementação desse novo sistema de ensino, este, ainda conservava antigos valores. Pinheiro (2002, p.49), abordando a respeito das décadas de 30 e 40, afirma que:

Embora seja um período de intensas mudanças na área educacional, o sistema de ensino não atendeu à massa da população, nem impôs ações que superassem as contradições sociais e educacionais herdadas pela nação.

Nesse contexto, o Brasil passava por muitas transformações. Uma das principais era o processo de industrialização e seu conseqüente movimento de imigração populacional para os centros urbanos. Romanelli (1985, p.59 apud SALVIANO, 2004, p.183) aborda sobre a necessidade que se originou nesse processo, a de se fornecer conhecimento a um grande número de pessoas:

As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla da população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades de consumo que esta produção acarreta.

Com o fim da ditadura, também conhecida como "Era de Vargas" que durou de 1930 a 1945 (ALMEIDA, 1978), iniciou-se um processo de redemocratização, se fazendo necessário ao governo, além de aumentar a produção econômica, aumentar suas bases eleitorais. Salviano (2004, p.185) afirma que a década seguinte foi marcada por muitos movimentos destinados à erradicação do analfabetismo:

A década de 50 é marcada por campanhas com a intenção de erradicar o analfabetismo, porém com pouco sucesso. Elas foram organizadas para atender a necessidade de aumentar a produção econômica e as bases eleitorais dos partidos, pois se iniciava a redemocratização do país [...].

Ribeiro (2001, p.19 e 20) ressalta que no contexto internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU) pregava a integração dos povos visando à paz e a democracia, diante do fim da Segunda Guerra Mundial, da qual o Brasil participou. De acordo com esta autora, esse contexto contribuiu para que o ensino a jovens e adultos recebesse maior atenção:

Tudo isso contribuiu para que a educação de adultos ganhasse destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar comum. Era urgente a necessidade de se aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção.

Segundo a abordagem histórica de Ribeiro (2001), em 1947 a educação de jovens e adultos assumiu a forma de uma campanha nacional de educação em massa, sendo denominada “Campanha de Educação de Adultos”, onde se pretendia alfabetizar em três meses e se fornecer o curso primário em dois períodos de sete meses, além de se fornecer capacitação profissional e desenvolvimento comunitário.

Este movimento deu abertura para discussões a respeito do analfabetismo e da educação de adultos, e, contando com teorias recentes que surgiam da psicologia que desmentiam a visão do adulto como uma criança, pôde ampliar e modificar a visão a respeito deste aluno: de alguém incapaz para alguém que, mesmo limitado, resolvia muitos problemas no seu dia a dia; de uma criança grande e ignorante, para alguém que possuía uma gama de conhecimentos e com muitas responsabilidades.

Incentivados por resultados do movimento e pelo sucesso de um método de leitura chamado “Laubach”, o Ministério da Educação produziu, em grande quantidade, o primeiro material didático específico para adultos, o “Primeiro guia de leitura”, que trabalhava a alfabetização pelo método silábico (RIBEIRO, 2001).

Durante a campanha, várias escolas começaram a fornecer o ensino supletivo reunindo esforços administrativos, profissionais e também voluntariado. No final da década de 50, esta se extinguiu, dado o considerável número de críticas que vinha recebendo, devido à superficialidade do aprendizado, a problemas administrativos e financeiros, à inadequação metodológica para adultos e às diferenças regionais. Essas críticas contribuíam para a consolidação da nova visão da pessoa adulta, tendo como referência o educador Paulo Freire.

Freire trabalhava de forma contextualizada e via a educação como elemento de transformação social; o educando, como sujeito no processo de ensino e aprendizagem; o adulto analfabeto como alguém possuidor e produtor de cultura, ainda com uma consciência ingênua, mas que deveria ser transformada em uma consciência crítica que lhe permitisse uma maior participação na sociedade:

A alfabetização e a educação de base de adultos deveria partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. [...] Os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuíam uma cultura. [...] Tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, Freire propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura mas que fosse transformando através do diálogo. Na época ele referia-se a uma consciência ingênua ou intransitiva, herança de

uma sociedade fechada, agrária e oligárquica, que deveria ser transformada em consciência crítica, necessária ao engajamento ativo no desenvolvimento político e econômico da nação (RIBEIRO, 2001, p.23 e 24).

Salviano (2004) registra que do final de 1950 a 1964, houve uma grande proliferação dos movimentos populares de alfabetização que buscavam o desenvolvimento da consciência política e da cidadania, inspirados na educação popular de Paulo Freire.

Em 1961, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, Lei nº 4024, que visava o desenvolvimento das potencialidades do aluno como meio de auto-realização, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL – SEE/DF, 2003). Nesta lei, a educação de jovens e adultos ainda não recebia a atenção a ela necessária, mas esta, segundo Salviano (2004), abria a possibilidade para que maiores de 16 anos pudessem prosseguir um pouco mais em sua formação, de forma mais autônoma, e obter o certificado de conclusão do antigo curso ginasial (5ª a 8ª séries) por meio de exames de madureza.

De janeiro a abril de 64, vigorou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, que durou apenas alguns meses por ter sido interrompido pelo governo militar. A respeito desse Plano Nacional, Ribeiro (2001, p.23) afirma que este “[...] previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire” e que a preparação deste havia contado com “[...] forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época [...].”

O golpe militar impediu a continuidade de diversos programas de alfabetização, pois eram encarados como uma ameaça para o governo. Somente foram liberados programas conservadores e de caráter assistencialista.

Este governo, em 15 de dezembro de 1967 criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral, sendo acrítico, não problematizador e funcionando como uma organização centralizada, não vinculada ao Ministério da Educação, baseada nos interesses políticos vigentes. O Mobral contou com um grande volume de recursos, o que permitiu que, mais tarde, ele se expandisse de forma diversificada, por todo território nacional.

Em 1971 foi publicada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5692, que destacava a importância do suprimento da escolarização regular para adolescentes e adultos que não tinham estudado ou concluído os estudos na idade própria (SEE/DF, 2003). De acordo com Brzezinski (2000, p.112),

[...] Apesar de ser produzida por um governo conservador, essa lei estabeleceu pela primeira vez, um capítulo específico para a educação de jovens e adultos, o capítulo IV, sobre o Ensino Supletivo. Embora limitasse o dever do Estado à faixa etária dos sete aos catorze anos, reconhecia a educação de jovens e adultos como um direito de cidadania.

Segundo Salviano (2004, p.191), esta lei “[...] abriu um leque de opções para o ensino ofertado a essa clientela a ser ministrado na modalidade à distância, por correspondência e outros meios considerados adequados”. De acordo com este mesmo autor, alguns meios utilizados, nesse período para suprir carências do ensino regular, além do Mobral, foram o Projeto Minerva e a Televisão Educativa. E, alguns programas de alfabetização de adultos que surgiram na década de 70 foram: o Programa de alfabetização Funcional; o Programa de Educação Integrada que de 1971 a 1976 condensou o antigo curso primário, sendo revitalizado em 1977; o Programa Mobral Cultural, lançado em 1973; o Programa de Profissionalização, para formar, em larga escala, mão de obra em nível de semiquificação; o Programa de Educação Comunitária para a Saúde; o Programa Diversificado de Ação Comunitária; e, o Programa de Autodidatismo, que pretendia criar condições para que o educando fosse agente de sua própria educação.

Grupos isolados, mesmo intimidados pelo regime militar, continuavam a realizar pequenas ações de educação popular. O educador Paulo Freire, exilado do Brasil, prosseguia seu trabalho com jovens e adultos no Chile e em países da África (RIBEIRO, 2001).

Ainda durante o governo militar, movimentos sindicais e o então partido de oposição ao governo, Movimento Democrático Brasileiro (MDB), contando com o apoio de movimentos estudantis e populares, reivindicam ações mais democráticas. Pinheiro (2002, p.53) registra que “apesar do forte aparato repressor, em todo o país, segmentos organizados de oposição política se unem na luta pelo retorno ao Estado democrático”.

Segundo Giraldeoli (1991, p.220 apud PINHEIRO, 2002, p.54), ao final da ditadura militar pôde-se constatar um grande prejuízo para a educação brasileira:

Do ponto de vista da educação, o descalabro não poderia ser maior. Segundo estatísticas de 1983, o país conseguiu produzir mais de 60 milhões de analfabetos e semiletrados para uma população de mais ou menos 130 milhões de habitantes [...].

Com o início da abertura política e a movimentação social, na década de 80, o Mobral, em 1985, já se encontrava desgastado, sendo extinto e dando lugar à Fundação Educar, Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. Ao fim do governo militar, o Brasil se encontrava em grande crise econômica.

A Fundação Educar, foi instituída pelo Decreto de nº 91.980, que abordava a "[...] erradicação do analfabetismo e a educação básica de jovens e adultos como forma de possibilitar-lhes o exercício efetivo e consciente da cidadania" (SALVIANO, 2004, p.191), apoiando iniciativas de governos, entidades civis e empresas conveniadas.

Outro processo de redemocratização brasileira se iniciava e a educação, inclusive a de jovens e adultos, se reestruturava, de forma mais crítica e conscientizadora, valendo-se também de estudos e pesquisas nas áreas da psicologia e lingüística (RIBEIRO, 2001).

Segundo Salviano (2004), em 1985 já havia sido instituído o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto que tinha a educação como direito fundamental para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania, visando à redução das desigualdades sociais. Ainda afirma que nesse período

O ensino supletivo começou a contar socialmente mais de perto com a força mobilizadora da comunidade e uma participação pedagógica considerada inovadora, depreendendo-se assim o caráter não formalizador da educação (SALVIANO, 2004, p.190).

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal garantindo, no Art. 208, que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive, para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Sendo assim se tornava obrigatório o oferecimento do ensino fundamental para todos, independente da idade. Esta redação foi posteriormente alterada, no governo de Fernando Henrique Cardoso, pela Emenda 14/96 que deixava “[...] ao livre-arbítrio do indivíduo com mais de 15 anos completos o exercício do seu direito público subjetivo” (SOARES, 2002, p.60).

Cury (2000, p.21 e 22) explica a respeito desse tipo de direito:

[...] Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação. O titular desse direito é qualquer pessoa, de qualquer idade, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória na idade apropriada ou não [...].

Em 1990, a Fundação Educar é extinta e cessa sua direção técnica e financeira às instituições públicas, civis e outras, que executavam os programas educacionais. Essas instituições precisaram assumir sozinhas as responsabilidades com a educação de jovens e adultos. Este, foi um momento difícil para o ensino supletivo, que recebia do governo Federal, por meio dessa fundação educacional que se extinguiu, o seu maior apoio (SALVIANO, 2004).

Como resposta à Constituição Federal de 1988, em 1996 foi decretada e sancionada a nova LDB, Lei nº 9394/96, que de acordo com Cury (2003, p.15), "[...] revoga tudo quanto se lhe antecedeu em matéria de educação [...]" e, segundo ele, parece ser apontada como o início de um novo espaço sob um novo tempo. Esta lei deu um novo enfoque à Educação de Jovens e Adultos, mudando o conceito do "ensino supletivo" para "educação de jovens e adultos", que segundo Soares (2002), é um conceito muito mais amplo, que envolve diversos processos de formação.

No dia 10 de maio de 2000 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecendo as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora, para a EJA. Sendo aprovado, oito meses depois, o Plano Nacional de Educação, em 2001.

Ainda no ano de 2001 foram publicados: o Plano Nacional de Educação, com duração prevista de dez anos, que cumprindo um mandato constitucional e legal, determinou objetivos e metas a serem alcançados na educação de jovens e adultos; e, a Proposta Curricular para o 1º segmento da EJA, que é apresentada como

[...] subsídio para a elaboração de projetos e propostas curriculares a serem desenvolvidas por organizações governamentais e não governamentais, adaptados às realidades locais e necessidades específicas (RIBEIRO, 2001, p.5).

De acordo com dados do IBGE (2003), existiam no Brasil cerca de 14,6 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais de idade. No Distrito Federal, no ano de 2004, cerca de 5,5% da população eram de pessoas com 10 anos ou mais de idade, sem instrução e com menos de um ano de estudo, podendo

representar parte do público potencial a ser alcançado pela Educação de Jovens e Adultos (IBGE, população e domicílio – Pnad).

Muitos destes se concentram, principalmente, em comunidades onde parte da população possui baixo poder aquisitivo. Algumas dessas comunidades estão localizadas em áreas de invasões e em algumas cidades satélites. Didonet (2000, p.63), citando às taxas de analfabetismo e a existência de crianças fora da escola, afirma que estes são problemas localizados “[...] concentrando-se em bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais.”

Outra característica interessante é que a população do DF é muito diversificada. Muitas pessoas vêm de outros estados buscando melhores condições de vida e como os custos de moradia em Brasília, geralmente são altos, as famílias e pessoas com baixo poder aquisitivo, procuram comunidades mais simples para se abrigarem. Ribeiro (2001, p.41) afirma que as pessoas que buscam a EJA “são donas de casa, balconistas, operários, serventes da construção civil, agricultores, imigrantes de diferentes regiões do país [...]”

No ano de 2006, a EJA de 1º segmento, no DF, passou a receber alunos adolescentes a partir dos 14 anos, atendendo a Resolução nº 1/2003 – CEDF (GDF, Normas para o Sistema de Ensino do DF, 2005) e ao direcionamento dado pela Estratégia de Matrícula para 2006 (GDF, 2005). Alguns desses adolescentes foram ex-alunos de turmas de aceleração ou já tiveram passagens pela escola apresentando dificuldades diversas. De acordo com Didonet (2000), em 1996 havia mais de 46% dos alunos do ensino fundamental com idades superiores à faixa etária correspondente a cada série, resultando em distorções entre idade-série. Ribeiro (2001) acrescenta que muitos desses adolescentes tiveram passagens acidentadas pela escola. No ensino fundamental regular, por fazer parte da prioridade do Poder Público, esses alunos, podiam dispor de recursos que não são oferecidos à educação de jovens e adultos do DF, como, apoio psicopedagógico, apoio à saúde, lanche e outros.

Soares (2002, p.31) diferencia as classes de aceleração e a Educação de Jovens e Adultos:

As classes de aceleração e a educação de jovens e adultos são categorias diferentes. As primeiras são um meio didático-pedagógico e pretendem, com metodologia própria, dentro do ensino na faixa de 7 a 14 anos, sincronizar o ingresso de estudantes com a distorção idade /ano escolar, podendo avançar mais celeremente no seu processo de aprendizagem. Já

a EJA é uma categoria organizacional, com finalidades e funções específicas.

O PNE/ 2001 (DIDONET, 2000), apresenta as classes de aceleração como sendo modalidades inovadoras instituídas na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência.

Nos anos de 2005 e 2006 foram, e estão sendo, realizadas algumas modificações, de forma progressiva, no primeiro segmento da EJA no DF, como a inclusão de adolescentes de 14 anos, conforme citado no parágrafo anterior, o fechamento de várias Escolas Classes que ofereciam essa modalidade e a transferência para Centros de Ensino, conforme abordado na Estratégia de Matrícula para 2006 (GDF, 2006). Este último fato citado, no entanto, ainda não foi concretizado em todo DF nos primeiros seis meses de 2006.

2.2 LEGISLAÇÃO PERTINENTE À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dada a importância de se conhecer um pouco da legislação, que atualmente tem vigorado sobre a Educação de Jovens e Adultos, para uma melhor fundamentação e análise da situação dessa modalidade de ensino, no Distrito Federal, no que diz respeito à redução de escolas, neste trabalho foram abordadas algumas leis, diretrizes e normas conexas que foram consideradas relevantes pela acadêmica. Este trabalho não objetivou esgotar o assunto levantado, mas abordar alguns aspectos referentes aos problemas delimitados.

2.2.1 Legislação no Âmbito Nacional

Neste trabalho, a Constituição Federal de 1988, lei máxima brasileira, foi apresentada como ponto de partida para as demais legislações.

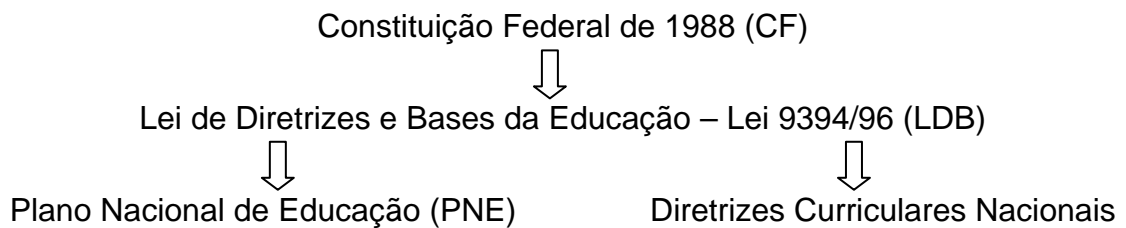
Tendo em vista o tema “educação”, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 foi abordada com enfoques críticos fundamentados, principalmente, em Carlos Roberto Jamil Cury (2003) e na organizadora Iria Brzezinski (2000).

Ressalta-se que foram apresentadas, também, alterações realizadas até 2005 nessas Diretrizes.

O Plano Nacional de Educação, com duração prevista para 10 anos, foi instituído em 2001, e, apesar de ser instituído em observância a LDB/96, enfocou entre outros aspectos, o combate ao analfabetismo, omitido pela referida LDB (Brzezinski, 2000).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, e mais especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, visam orientar as escolas dos sistemas de ensino brasileiros na organização, na articulação, no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas e na avaliação destas (SOARES, 2002).

Considerando a fundamentação e bases legais dos documentos citados, estes foram apresentados obedecendo a seguinte hierarquia:



Alguns trechos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e suas Emendas Constitucionais, lei máxima brasileira, foram considerados relevantes para a análise proposta neste trabalho. Sendo assim, optou-se por partir desses trechos constitucionais, como se segue:

O Artigo Constitucional nº 205 estabelece que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Neste artigo a educação é apresentada como direito de todos, crianças, jovens, adultos e idosos, sem distinção, e, dever do Estado e da família, que devem contar com a colaboração da sociedade para sua promoção e incentivo.

Tendo em vista o dever do Estado com a educação, o Artigo 205 é complementado pelos artigos 208 e 211:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

[...]

A respeito deste artigo vale ressaltar que a educação de jovens e adultos é um direito público subjetivo, não sendo obrigatório o seu oferecimento por parte do Poder Público, mas se constituindo responsabilidade da autoridade competente quando exigido o seu cumprimento. Este direito pode ser reclamado por qualquer cidadão, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, ou ainda, pelo Ministério Público (Constituição Federal de 1988, Art. nº 208 e LDB de 1996, Art. 5º). Brzezinski (2000) afirma que

[...] o governo manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade de o poder público oferecê-la, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular (BRZEZINSKI, 2000, p.114).

Segundo Brzezinski (2000, p.113), no Art. 208, a “obrigatoriedade” foi substituída por “universalização”, representando um grande prejuízo na educação de jovens e adultos. Ele afirma que

[...] O Estado deveria ter uma atitude indutora, convocatória, e criar as condições para que ocorresse uma educação para o jovem e o adulto trabalhador, reconhecido como sujeito de direitos idênticos aos do restante da população.

No caso da educação de pessoas jovens e adultas, o caráter indutor do Estado é essencial.

Em Brzezinski (2000, p.93) também é abordada a importância do ensino fundamental na elevação da escolaridade da população brasileira:

Esse quadro de exclusão, que hoje se aprofunda, gera a necessidade de ser repensada a função social da educação e suas relações com um projeto de sociedade igualitária e justa. Na perspectiva de um mundo em transformação, a partir da evolução e ampliação do conhecimento e da inovação tecnológica, legados historicamente construídos, vale ressaltar a contribuição do ensino fundamental, da elevação da escolaridade e do nível cultural da população, visando uma melhor qualidade de vida.

O Art. 211 da Constituição Federal dispõe a respeito do regime de colaboração entre os sistemas de ensino:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

A respeito da figura do Estado, Cury (2003, p.13) aponta que,

O Brasil como República Federativa, embora tenha optado em 1988 por uma república por cooperação entre os membros Federativos, sofre as conseqüências de um modelo tradicionalmente hierárquico ou dual [...].

Conforme esse autor, desde a Revolução Francesa, o Estado se colocava como sujeito direto da função docente. Com a Lei nº 9394/96 há um movimento de descentralização onde as políticas setoriais começam a receber importância sobre as de caráter universalizante: “[...] trata-se de acolher desigualmente os desiguais” (CURY, 2003, p.20).

Ao movimento de colaboração e distribuição de competências citado pela CF de 1988, Art. nº 211 e pela LDB/96, Art.8º, Cury (2003, p.20) chama de dinâmica descentralizadora:

A União redefine suas funções e as repassa para os Estados e esse para os Municípios. Essa dinâmica pode-se projetar para a comunidade. A chamada à comunidade é ambivalente: pode expressar tanto a desejável participação e a necessária fiscalização como pode justificar o afastamento da noção de dever do Estado.

Sendo assim, essa descentralização do Estado pode ser vista tanto como um afastamento de responsabilidades para com a educação, como também pode ser encarada como uma abertura para a criatividade:

A dialética da flexibilidade é a coexistência de contrários. Ela é convite à criatividade que alça o vôo liberto da desregulamentação cartorial e burocrática, através da autonomia escolar e sua respectiva proposta

pedagógica. [...]. Mas ela é também vertigem na medida em que pode se tornar um risco de descompromisso. A descentralização ‘para baixo’ é também possibilidade de acobertamento da precariedade dos sistemas. [...] (CURY, 2003, p.16).

Ainda no que diz respeito ao processo de colaboração e organização da educação nacional, é importante ressaltar que “ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios” (Art. 10 da LDB/96, parágrafo único). Assim sendo, ao DF cabe os dispostos nos Artigos 10 e 11 da Lei 9394/96. Dentro desses artigos estão os incisos:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

[...]

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...]

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Retornando ao Art. 205 da Constituição, tendo em vista o dever da família para com a educação, este estaria mais voltado para sua responsabilidade com o menor e a sua educação informal (Art.227 da CF/1988), responsabilidade de efetivação da matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental (LDB/ 1996, Art. 6º, redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005), zelo para com a presença das crianças e adolescentes na escola (Constituição Federal/ 1988, Art. 208, § 3º e LDB/ 1996, Art. 5º, inciso III), visando, também, “[...] ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, Art.205 e LDB, Art.2º), e, na participação da gestão democrática escolar (CF, Art.206, inciso VI e LDB, Art.14, inciso II). Sendo assim, no contexto da educação de jovens e adultos, a ação familiar estaria relacionada a uma ação preventiva: para que a criança adquira na idade propícia a escolarização que lhe é direito, e a uma ação formadora, que conforme a Constituição deve visar o desenvolvimento do indivíduo de modo geral e sua

cidadania. Essa formação é também abordada no Art.227 da CF de 1988:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O Artigo 208, incisos VI e VII da CF/88, também determina a adequação do ensino às condições do educando e meios de efetivação do dever do Estado no atendimento ao ensino fundamental:

Art.208. [...]

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Estes incisos constitucionais, VI e VII, que dispõe sobre o dever do Estado com a educação, são reforçados pela LDB/1996, Art. 4º, incisos VI, VII e VIII:

LDB/1996:

[...]

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte e assistência à saúde; [...].

Os incisos citados, tanto da CF, Art. 208, como da LDB, Art. 4º que se referem ao “ensino noturno regular”, podem não incluir o 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que esta modalidade de ensino é reconhecida como um ensino supletivo, no entanto, a seção V da Lei 9394/96, específica para esta modalidade, assegura esta adequação, viabilização e estímulo.

O cumprimento dessas determinações poderia ser questionado por muitos professores que entendem que a EJA não tem recebido a atenção e o apoio necessário por parte do poder público no que se refere à “adequação às condições do educando”, “com características e modalidades adequadas às suas necessidades

e disponibilidades”, com a “garantia” aos trabalhadores de condições de acesso e “permanência” na escola, e, quanto à suplementação de “material didático”, “transporte” e “assistência à saúde”.

Mas, o Artigo 5º da LDB/ 96, § 5º aborda que “para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior”.

Sendo assim, o Poder Público oferecendo, por iniciativa própria a educação de jovens e adultos ou cumprindo uma exigência legal, pode valer-se de “formas alternativas de acesso”. Tais palavras parecem minimizar as expressões utilizadas pelo Art. 4º, da mesma LDB, incisos VI, VII e VIII, já citados.

Outra questão discutível é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, estabelece a respeito dos diversos níveis e modalidades de ensino da educação brasileira. Entre esses níveis está o Ensino Fundamental, e como uma modalidade deste, está a Educação de Jovens e Adultos. Nos artigos 32 e 34 da LDB/96, estão alguns trechos que se referem ao Ensino Fundamental, e que por consequência se referem, também a EJA, já que esta não foi excluída desse contexto. Brzezinski (2000) considera um ganho quando a Educação de Jovens e Adultos é inserida no contexto do ensino fundamental, mas aborda, também, a necessidade de serem consideradas características desse público. Esses artigos, 32 e 34, podem ser significantes no contexto desta modalidade de ensino, podendo, no entanto, de acordo com situações específicas, se apresentarem como pontos positivos ou negativos, dada a multiplicidade de realidades e dificuldades encontradas na população discente desse segmento de ensino. Brzezinski (2000, p.121) caracteriza esses alunos, afirmando que constituem “[.] um grupo social que tem de realizar um esforço redobrado para freqüentar qualquer programa de educação”.

Os artigos Constitucionais citados neste último parágrafo são:

Art. 32, § 4º. O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais [...].

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula [...].

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei [...].

A seção específica para a EJA, na Lei nº 9394/96, é a seção V, que é apresentada a seguir:

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos, Brzezinski (2000, p.103) contesta o texto final da LDB de 1996, que segundo ela, deixava de atender às necessidades da população trabalhadora:

As tentativas de 'exclusão' dos excluídos foram constantes no decorrer do processo de elaboração da lei. Assim é que alternativas que buscam atender as necessidades da população trabalhadora, no intuito de garantir-lhe igualdade de condições para o acesso e permanência na escola – tais como: a) redução da jornada de trabalho em até duas horas diárias, sem prejuízo salarial para estudantes trabalhadores; b) oferta de trabalho em tempo parcial, com turno de quatro a seis horas, para adolescentes; c) intervalos de estudos de até duas horas semanais, ou de uma semana por semestre, aos trabalhadores inscritos em programas de educação a distância – foram negadas aos trabalhadores mediante a supressão dos dispositivos legais que tratavam da matéria na LDB.

A propósito do fato acima mencionado, o deputado Florestan Fernandes fez os seguintes comentários:

‘Essa seria a maneira pela qual a iniciativa privada estaria dando uma colaboração direta, maciça, à educação do estudante pobre. No entanto, como o parágrafo foi suprimido, abre-se margem a considerações a respeito de atitudes arraigadas entre as nossas elites, inclusive dentro desta Casa, no que se relaciona à educação popular [...]. Enquanto retoricamente se diz que é na educação que o Brasil encontrará os meios para superar o subdesenvolvimento, na prática se procura cortar as perspectivas reais para

que esse desiderato se concretize' (FERNANDES. LDB – impasse e contradições. Brasil. Câmara dos Deputados. 1993, 26 e 27, apud BRZEZINSKI, 2000).

Já a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos para o 1º segmento (RIBEIRO, 2001, p.14) apresenta, como ponto positivo da legislação educacional, a flexibilidade quanto a alguns aspectos que podem favorecer o estudo de jovens e adultos desta modalidade de ensino: “a legislação educacional brasileira é bastante aberta quanto à carga horária, à duração e aos componentes curriculares desses cursos. Considerando positiva essa flexibilidade [...]”.

O Art. 206 da CF/88 sobre princípios que serão a base para o ensino:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...]

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia do padrão de qualidade.

[...]

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 retoma este artigo constitucional acrescentando a ele a “valorização da experiência extra-escolar” (Art. 3º, X). Estas experiências são muito importantes no desenvolvimento e construção de aprendizagens significativas, na valorização do aluno como sujeito e do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem, sendo de suma importância na educação de adultos, onde esses discentes são possuidores de uma gama de conhecimentos e culturas, muito valorizados por Paulo Freire (RIBEIRO, 2001) e para o desenvolvimento das gestões democráticas das escolas e, conseqüentemente, de atitudes sociais mais democráticas.

Já o tema “igualdade”, abordado pelo inciso I do artigo citado, é comentado por Cury (2003, p.14). Este autor apresenta o tema da igualdade como um núcleo problemático da Lei 9394/96:

O caráter provocativo da temática da igualdade. A igualdade perante a lei, a igualdade de oportunidades, a de condições, a de resultados se choca com um país marcado historicamente pelo profundo grau de desigualdade social. Assinalar a democratização enquanto acesso é por em evidência o quanto se tem a caminhar no âmbito das políticas educacionais.

Cury também afirma que com a mudança no papel do Estado, a essência deixa de ser incisiva sobre a igualdade e passa a chamar para a equidade:

A mudança no papel do Estado, que de sujeito direto da função docente, enquanto lugar da igualdade, passa para um sujeito indireto. Nesse último caso, a chamada não é enfaticamente pela igualdade mas pela equidade em que o dever do Estado se focaliza em setores eleitos prioritários e estratégicos. E o dever do estado se acopla com o dever da sociedade (CURY, 2003, p.19).

A equidade, segundo Soares (2002, p.39), que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, é “[...] a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” e que “[...] é a retificação da lei onde esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal” (ARISTÓTELES in SOARES, 2002, p.39).

Os Artigos nº 212 e nº 213 da Constituição Federal abordam a respeito de recursos para a educação. O Art. 212 dispõe que:

Art. 212. [...]

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º o ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei.

Este artigo Constitucional também é complementado pela Emenda Constitucional, nº 14/96, feita ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (CF/88).

Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias estabelece que:

Nos dez primeiros anos da promulgação desta Emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

[...]

§ 6. A União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental, inclusive na complementação

a que se refere o § 3º, nunca menos que o equivalente a trinta por cento dos recursos a que se refere o *caput* do art. 212 da Constituição Federal.

Segundo Brzezinski (2000, p.96 e 97), relatando sobre a destinação de recursos para a educação, apresentada pela Lei nº 9394/96 e seu respectivo texto original, afirma que

O projeto original de LDB, ao regulamentar a matéria, propôs uma série de requisitos e condições, com o intuito de disciplinar a destinação de recursos públicos para essas instituições. Entretanto, um dos principais itens então propostos, que estabelecia um limite de 15% do orçamento de custeio dessas instituições, para eventuais subvenções ou repasses do poder público, foi simplesmente retirado da redação final, por força de pressões dos grupos empresariais da área da educação.

É a história que se repete: enquanto a escola pública se deteriora, o Estado continua a subsidiar instituições privadas de ensino. [...]

[...] ao mesmo tempo em que se amplia a responsabilidade do estado para com a educação, permite a evasão dos recursos públicos destinados a esse fim. [...] Esta é uma questão da maior gravidade, considerando-se que o Brasil apresenta um dos mais baixos índices de investimentos na área [...].

De acordo com Brzezinski (2000), ao ser criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, os jovens e adultos foram deixados de lado, ao não serem considerados no cômputo do número do número de alunos das redes de ensino fundamental.

No inciso VII do Artigo 206 da CF, um dos princípios do ensino é a “garantia do padrão de qualidade” e no Art. 214, III, estabelece que o Plano Nacional de Educação deverá conduzir a “melhoria da qualidade” do ensino. Este princípio é reforçado pela LDB nos seus Artigos 3º, IX e 4º, IX.

Essa “qualidade” na LDB é relacionada, entre outros aspectos, aos recursos correspondentes a cada instituição de acordo com o número e o custo por aluno, como se segue:

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente freqüentam a escola.

§ 4º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Apesar do Parágrafo Único do Artigo 74 considerar “as diversas modalidades de ensino” no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar o ensino de qualidade, no Diário Oficial da União de 26 de dezembro de 1996 (apud BRZEZINSKI, 2000, p.115) o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, busca fundamentar suas medidas para a não consideração dos alunos jovens e adultos na distribuição dos recursos do Fundo, minimizando o impacto das mesmas com o item “d” do veto presidencial:

d) O aluno do ensino supletivo não será considerado apenas para efeito de redistribuição dos recursos. Será porem destinatário dos benefícios que advirão da implantação do fundo, conforme prevê o caput do art. 2º do projeto.

Brzezinski (2000, p.116) comenta que

[...] não há impedimento na utilização dos recursos do Fundo na educação fundamental dos jovens e adultos; o que não é permitido é considerá-la na contagem do número de alunos a serem beneficiados com o Fundo. Resta saber qual município retirará da minguada parcela destinada à educação das crianças, recursos para a educação de jovens e adultos.

Sobre o Art. 214 da CF/88, este determina sobre o Plano Nacional de Educação:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

O Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, também aborda sobre a aplicação da União no que se refere à erradicação do analfabetismo.

Segundo Brzezinski (2000, p.118) o assunto “analfabetismo” foi omitido pela LDB de 1996, “[...] ignorando-se os compromissos firmados no Plano Decenal de Educação de 1993”, e ainda o artigo 214, inciso I, da CF/88, não sendo atribuído nenhuma responsabilidade “[...] aos vários níveis de governo, nenhuma meta estabelecida [...].”

A respeito da erradicação do analfabetismo, o Plano Nacional de Educação, de 2001, estabelece como uma das prioridades, “a garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou não o concluíram”, e, considera a alfabetização de jovens e adultos, ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino (in DIDONET, 2000, p.35). Neste contexto a alfabetização é encarada como letramento do cidadão, como se segue:

Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais.

[...]

2 - Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres (DITONET, 2000, P. 35).

De acordo com a professora Magda Becker Soares (1998, in SOARES, 2002, P.28), o termo “[...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita” e ainda esclarece que no letramento “não basta saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente...”

2.2.2 Legislação e Diretrizes a Nível Distrital

O Distrito Federal é uma unidade federativa distinta das demais. Sourient (2005, p.43) afirma que ele é “[...] uma unidade autônoma dentro do território nacional. Isso significa que ele possui governo e leis próprias, que estão subordinadas às leis federais [...]”. Ele é dividido em regiões administrativas onde se localizam as chamadas “cidades satélites”.

Até 2005 já haviam sido criadas 28 regiões administrativas, sendo as últimas a serem instituídas, as de: Águas Claras, Riacho Fundo II, Sudoeste/ Octogonal, Varjão, Setor Complementar de Indústria e Abastecimento, Sobradinho II, Jardim Botânico e Itapuã (SOURIENT, 2005, p.46).

Na educação, o reconhecimento, por parte do governo, de algumas dessas novas cidades tem representado uma preocupação para estudantes que utilizam o vale transporte rural para terem acesso à educação formal, pois algumas dessas comunidades ficam distantes de escolas com a oferta de alguns seguimentos de ensino. Esses alunos usufruíam do recebimento de vale transporte. Com o reconhecimento por parte do governo, de algumas dessas comunidades, sendo elas instituídas RA's regiões administrativas, algumas delas deixavam de ser zonas rurais sendo reconhecidas como cidades, como o Itapuã que foi instituído RA XXVIII , hoje, uma nova cidade distrital, vizinha à cidade do Paranoá, mas ainda sem as estruturas a ela necessárias. A possibilidade de término do recebimento do vale transporte para esses alunos, crianças, adolescentes, jovens e adultos, chegou inclusive a ser divulgada na mídia, por meio da televisão, sendo, a princípio, adiada. A esse respeito podem ser relacionadas algumas legislações educacionais que abordam sobre o direito a educação, atendimento ao educando, viabilização do acesso e permanência do aluno no ensino fundamental e em outros níveis de ensino (Artigos da CF/88: 205; 208, *caput* e 208, VII; 211, § 3º; artigos da LDB/96: 4º, VIII; 10,VII; 11, VI; 37, § 2º; artigo 224 da Lei Orgânica do DF/ 2000; e outros).

Algumas das leis e normas vigentes na educação de jovens e adultos do DF são:

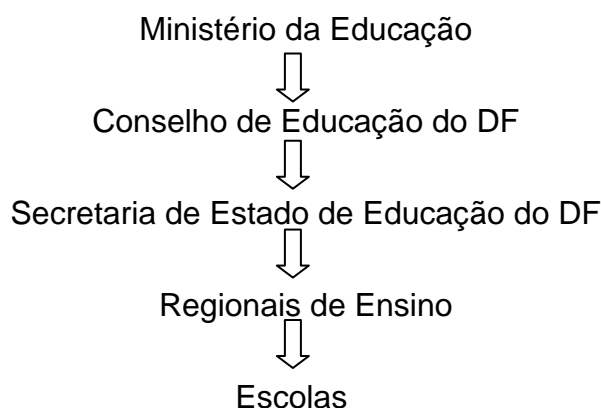
Lei Orgânica do Distrito Federal (1993)



Normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal (2005)

As Normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, de 2005, reúnem princípios emanados da Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, Lei Orgânica do Distrito Federal e a Resolução nº 1/2003 do Conselho de Educação do DF – CEDF, de 26 de agosto de 2003 (GDF, 2005).

A hierarquia institucional educacional no Distrito Federal se dá da seguinte forma:



De acordo com a Lei Orgânica do DF (2000, Art.14), “ao Distrito Federal são atribuídas as competências legislativas reservadas aos Estados e Municípios [...]”. Este artigo reforça o Art. 10 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, parágrafo único.

Apesar da LDB/96 também apontar para mesma competência para o DF, a Lei Orgânica apresenta uma priorização de responsabilidades do DF, no que diz respeito ao ensino, não somando, neste caso, as competências quanto à obrigatoriedade do oferecimento do ensino fundamental e médio, mas a prioridade do Ensino Fundamental e do ensino pré-escolar com a cooperação técnica e financeira da União (Lei orgânica do Distrito Federal, 2000, Art.15, VII), complementando, no Art.221, que dispõe sobre a educação, que “o Poder Público assegurará a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”.

No Artigo de nº 224 da referida lei, são apontados alguns aspectos gerais, envolvendo tanto crianças, como adolescentes e adultos:

Art. 224. O Poder Público assegurará condições de suporte ao acesso e permanência do aluno na pré-escola e no ensino fundamental e médio, mediante ação integrada dos órgãos governamentais que garanta transporte, material didático, alimentação e assistência à saúde.

Este artigo alcança a educação de alunos adultos e jovens de primeiro segmento tanto de forma preventiva, com o empenho no processo da educação infantil que segundo Brzezinski (2000) atingiu “[...] cerca de 93% de uma geração de crianças [...]” (Profluxo in BRZEZINSKI, 2000, p.95), e que “[...] se agrava diante do quadro de exclusão, face ao enorme índice de repetência e evasão [...]” (BRZEZINSKI, 2000, p.95), e, de forma direta, assegurando suporte ao acesso e permanência de alunos da modalidade de ensino em questão. De acordo com dados do Censo Escolar de 2005 (Diretoria de Pesquisa do GDF, Movimentação e rendimento escolar), o abandono de alunos neste segmento de ensino é de quase 30%. Considerando essas ações como forma de combate ao analfabetismo, Didonet (2000, p.106) afirma que “[...] para acelerar a redução do analfabetismo é necessário agir ativamente tanto sobre o estoque existente quanto sobre as futuras gerações”.

A Lei Orgânica do Distrito Federal (2000), em seu Art.16, inciso VIII, estabelece que: “é competência do DF, em comum acordo com a União combater as causas da pobreza, a subnutrição e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos segmentos desfavorecidos”. Entre esses fatores de marginalização, se encontra o referido analfabetismo.

Em Brzezinski (2000), encontram-se, também aspectos considerados fundamentais em programas voltados para a educação de jovens e adultos, os quais, segundo ela, estavam presentes no projeto da Câmara, para a LDB de 1996, que foram abandonados durante o processo de aprovação:

[...] uma atitude ativa por parte do Estado no sentido de criar as condições de permanência de um grupo social que tem de realizar um esforço redobrado para freqüentar qualquer programa de educação. Assim foram abandonadas as formulações do projeto da Câmara referentes aos seguintes aspectos: ‘escolas próximas dos trabalhos e residência’, ‘condições de recepção de programas de teleeducação no local de trabalho, empresas e órgãos públicos com mais de cem empregados’, ‘prescrição de estudos complementares em paralelo’, ‘programas sociais de alimentação, saúde, material escolar e transporte, independentemente do horário e da modalidade de ensino, financiados com recursos específicos’, ‘formas e modalidades de ensino que atendam a demandas dessa clientela nas diferentes regiões do país’ [...] (BRZEZINSKI, 2000).

De acordo com a Resolução nº1/2003 (in Normas para o Sistema de Ensino do DF, 2005), o oferecimento da EJA deverá considerar características, interesses, condições de vida e de trabalho do público alvo.

A proximidade das escolas às residências ou dos ambientes de trabalho se apresenta como um facilitador para os alunos da EJA. No final do ano de 2004, alunos de algumas escolas de cidades satélites receberam a notícia que as Escolas Classes onde estudavam não ofereceriam mais esse segmento de ensino, sendo este segmento, transferido para Centros de Ensino, em conformidade com a Estratégia de Matrícula para 2006:

A oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocorrerá em Centros de Ensino Fundamental, Centros Educacionais e Centros de Ensino Médio, cuja tipologia seja adequada ao público atendido nesta modalidade de ensino (GOVERNO DO DF: Estratégia de Matrícula para 2006, 2005).

A questão não era problemática no que se referia à classificação da escola, mas à distância de alguns Centros de Ensino às residências de alunos. Essa problemática se tornava relevante, ao considerar a debilidade de transportes e a falta de segurança presente em comunidades distintas do DF, conforme, muitas vezes, anunciado em jornais de grande circulação desta Unidade Federativa.

Em conformidade com a CF/88, a Resolução nº 1/2003, Artigo 20, que trata do ensino fundamental, parágrafo 1º, incluída nas Normas para o Sistema de Ensino do DF (GDF, 2005, p.18), determina o recenseamento de alunos para esse etapa de ensino básico:

§1º A Secretaria de Educação promoverá, anualmente, o recenseamento da população em idade escolar para o ensino fundamental e dos jovens e adultos sem escolaridade e efetivará a chamada para matrícula.

Nesta norma, a EJA é mais explicitamente incluída na necessidade do envolvimento da Secretaria de Estado de Educação do DF no recenseamento de jovens e adultos sem o ensino fundamental. Já no § 2º, é determinado que o Poder Público assegurará com prioridade o acesso de toda demanda ao ensino obrigatório para depois contemplar as demais etapas e modalidades, entre elas, a Educação de Jovens e Adultos.

O Artigo 23 da Resolução 1/2003 – CEDF, afirma que esta modalidade de ensino pode ser oferecida sob diferentes formas de organização. A respeito dessa organização, vale ressaltar que a seção destinada, exclusivamente à EJA, desta Resolução, aborda vários assuntos importantes para o primeiro segmento dessa modalidade de ensino (Normas para o Sistema de Ensino do DF, 2005):

Art. 23 [...]

§ 1º A educação de que trata o caput deverá observar as disposições gerais da educação básica e considerar características, interesses, condições de vida e de trabalho do público alvo.

§ 2º O Poder Público do Distrito Federal assegurará, gratuitamente, a jovens e adultos, oportunidades educacionais apropriadas nos termos do parágrafo anterior.

O Artigo nº 24, da Resolução nº1/2003, do CEDF, admite a realização de exames e cursos supletivos para jovens e adultos por instituições credenciadas. No DF, no âmbito do serviço público, estes exames e cursos são realizados no Centro de Ensino Supletivo da Asa Norte (CESAS), conforme abordado na Estratégia de Matrícula para 2006 (GDF, 2005). Os artigos 25 e 26, prosseguem a respeito desse assunto.

O Art. 28, inciso I, reforça que a matrícula no 1º segmento da EJA poderá ser realizada a partir dos catorze anos e para a conclusão deste curso ou para a realização de exames de conclusão, é necessária a idade mínima de 15 anos completos, até a data da primeira prova desses exames.

Outros artigos considerados significantes no contexto da situação atual do 1º segmento da EJA são:

Art. 29. No ensino fundamental, o curso supletivo poderá corresponder à alfabetização, aos quatro primeiros ou aos quatro últimos anos, devendo constar, obrigatoriamente, do currículo e da documentação, a correspondência de cada um desses períodos à organização curricular admitida para o ensino regular.

Art. 30. Os cursos supletivos, equivalentes ao ensino fundamental ou médio, poderão organizar-se por séries anuais, períodos, segmentos, semestres, fases, matrícula por componente curricular, ou por outra forma de organização.

Art. 31. Os cursos supletivos presenciais, com avaliação no processo, com o objetivo de acelerar estudos equivalentes ao ensino fundamental e médio, para os que não tiveram acesso na idade própria, deverão observar, no mínimo, a duração seguinte:

I – hum mil e duzentas horas para o curso correspondente aos quatro primeiros anos do ensino fundamental [...].

Art. 32. Nos cursos presenciais, supletivo ou regular noturno, poderá haver redução da carga horária diária prevista na Lei de Diretrizes e Bases, desde que se aumentem os dias letivos.

Parágrafo único. Somente serão permitidas quatro horas de aulas diárias nos cursos presenciais que funcionam à noite, quando o horário de início e de término possibilitar aos alunos a frequência às aulas.

2.3 OBJETIVOS GERAIS DA EJA

De acordo com a Proposta para a Educação de Jovens e Adultos (RIBEIRO, 2001, p.47 e 48) os objetivos gerais da Educação de Jovens e Adultos são:

Que os educandos sejam capazes de:

- Dominar instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem.
- Ter acesso a outros graus ou modalidades de ensino básico e profissionalizante, assim como a outras oportunidades de desenvolvimento cultural.
- Incorporar-se ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação na distribuição da riqueza produzida.
- Valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, conhecer direitos e deveres da cidadania.
- Desempenhar de modo consciente e responsável seu papel no cuidado e na educação das crianças, no âmbito da família e da comunidade.
- Conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não-discriminação.
- Aumentar a auto-estima, fortalecer a confiança na sua capacidade de aprendizagem, valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social.
- Reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade.
- Exercitar sua autonomia pessoal com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais.

2.4 PERFIL DOS ALUNOS DA EJA

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Art. 37, “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria [...]”.

Atualmente, as idades e o tempo correspondentes ao ensino fundamental foram modificados. O Art. 32 (redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006), da referida lei, LDB, fala a respeito da idade para o ingresso no ensino fundamental regular que passou de 7 para 6 anos, abordando, também a ampliação deste ensino, de 8 para 9 anos de duração: “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]”.

Sendo assim, a idade mínima para ingresso na Educação de Jovens e Adultos, de 1º segmento, também foi alterada, reduzindo de 15 anos para 14 anos de idade, para pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram esse segmento de ensino (GDF - Estratégia de Matrícula para 2006).

Segundo a Lei 8.069/90, Artigos 64 e 65, conhecida como ECA, a pessoa até os 12 anos de idade é considerada criança, entre 12 e 18 anos como adolescente e a definição de jovem se daria a partir dos 18 anos (in SOARES, 2002). Sendo assim, a idade de 14 anos é correspondente à adolescência e a nomenclatura da modalidade em questão, “Educação de Jovens e Adultos”, não corresponderia à realidade dos alunos deste segmento. A crescente presença de adolescentes na EJA é uma realidade que já havia sido comentada na Proposta Curricular para esta modalidade, publicada em 2001:

[...] É também cada vez mais dominante a presença de adolescentes e jovens recém-saídos do ensino regular, por onde tiveram passagens acidentadas (p.36).

A respeito desses adolescentes, Ribeiro (2001, p.42 e 43) afirma que eles possuem uma relação mais conflituosa com a escola, que os demais na EJA, tendo em vista suas relações anteriores com a escola.

Com relação aos adolescentes, essa situação tende a ser diferente. Especialmente nos centros urbanos, eles estão normalmente retornando depois de um período recente de sucessivos fracassos na escola regular. Têm, portanto, uma relação mais conflituosa com as rotinas escolares.

Grande parte dos alunos da EJA tem sua história de vida enquadrada em algum processo de exclusão. De acordo com Ribeiro (2001, p.35), no Brasil, baixos níveis de escolarização estão associados a esses processos:

[...] Em países como o Brasil, marcados por graves desníveis sociais, pela situação de pobreza de uma grande parcela da população e por uma tradição política pouco democrática, baixos níveis de escolarização estão fortemente associados a outras formas 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 têm acesso são pobres de recursos e normalmente não oferecem condições de aprendizagem adequadas.

Um fator de exclusão, comum aos alunos da EJA de 1º segmento, é a própria falta do conhecimento adquirido no ensino fundamental, que pode ter como consequência a baixa auto-estima, tão comum neste segmento de ensino, que é apresentada também como um motivo para o retorno e ingresso na escola:

[...] A exclusão do conhecimento que se adquire na escola marca essas pessoas profundamente pela imagem que fazem de si e pelo estigma que a sociedade lhes impõe. É por isso que muitas delas, mesmo tendo outras responsabilidades no trabalho e em casa, decidem estudar (RIBEIRO, p. 42).

Ribeiro (2001, p.43) ainda afirma que

[...] Experiências passadas de fracasso e exclusão normalmente produzem nos jovens e adultos uma auto-imagem negativa.

Segundo essa autora, nos mais velhos a baixa auto-estima reflete “[...] em timidez, insegurança, bloqueios. Nos mais jovens, é comum que a baixa auto-estima se expresse pela indisciplina e auto-afirmação negativa”(2001, p.43).

Grande parte dos alunos da EJA é formada por trabalhadores que, com sacrifício, acumulando responsabilidades profissionais e domésticas, ou ainda, reduzindo o pouco tempo de lazer ou descanso, se dispõem a freqüentar os cursos noturnos, com o desejo de melhorar suas condições de vida. Muitos ainda têm a esperança de continuarem os estudos, fazer 1º grau e outros graus de ensino e adquirir habilitação profissional (RIBEIRO, 2001). Sobre esse assunto, Brzezinski (2000, p.92), comentando a respeito dos possíveis alunos da Educação de Jovens e Adultos, também afirma que

[...] essa clientela potencial conta com a presença da imensa massa de trabalhadores – os portadores de uma baixa ou inexistente qualificação, os desempregados, os, social e politicamente marginalizados -, que a cada dia se tornam mais pobres, hoje significando aproximadamente 35 milhões de brasileiros [...].

Atualmente, com as muitas transformações que o mundo tem passado, tecnológicas, organizacionais, econômicas e sociais, maiores têm sido as exigências no mercado de trabalho, se fazendo necessária uma melhor formação do cidadão. Os objetivos de grande parte dos alunos da EJA estão relacionados à realização pessoal e ao suprimento dessa formação, do cidadão e/ou do trabalhador mais

autônomo, criativo, crítico, capaz de analisar e de resolver problemas em equipe e de se comunicar. A respeito desse assunto Ribeiro (2001, p. 37 e 38) aborda sobre necessidade de uma melhor formação do indivíduo:

O mundo contemporâneo passa atualmente por uma revolução tecnológica que está alterando profundamente as formas do trabalho. Estão sendo desenvolvidas novas tecnologias e novas formas de organizar a produção que elevam bastante a produtividade, e delas depende a inserção competitiva da produção nacional numa economia cada vez mais mundializada. Essas novas tecnologias e sistemas organizacionais exigem trabalhadores mais versáteis, capazes de compreender o processo de trabalho como um todo, dotados de autonomia e iniciativa para resolver problemas em equipe. Será cada vez mais necessária a capacidade de se comunicar e de se reciclar continuamente, de buscar e relacionar informações diversas.

O outro lado da moeda do avanço tecnológico é a diminuição dos postos de trabalho, que torna a disputa pelo emprego mais acirrada. Níveis de formação mais elevados passam a ser exigidos na disputa pelos empregos disponíveis. A um grande número de pessoas, impõe-se a necessidade de buscar formas alternativas de se inserir na economia, por meio do auto-emprego, organização de microempresas ou atuação no mercado informal. A invenção dessas formas alternativas também exige autonomia, capacidade de iniciativa, de comunicação e reciclagem constante [...].

Dada a falta de requisitos, hoje tão valorizados pelo mercado de trabalho, alunos dessa modalidade de ensino geralmente possuem empregos que exigem pouca formação do indivíduo. Segundo Ribeiro (2001), nas zonas urbanas, alunos de programas de educação de jovens e adultos normalmente são empregados com baixa qualificação na indústria, no comércio e no setor de prestação de serviços, sendo, muitos deles, trabalhadores do mercado informal. E, quando trabalhadores de zonas rurais, de acordo com a referida autora, são pequenos produtores ou empregados de empresas agrícolas, que se limitam a conhecimentos específicos do ofício, em muitos casos transmitidos oralmente por familiares ou companheiros mais experientes.

Nesses casos, o desejo de formação cidadã e realização pessoal podem passar a ser uma necessidade reconhecida pelo próprio indivíduo. Ribeiro (2001, p. 42) afirma que:

[...] 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.

Este desejo pode estar diretamente ligado à importância da auto-estima, assunto já comentado.

Na Proposta Curricular para a EJA de 1º segmento, Ribeiro (2001) caracteriza o público dessa modalidade educacional como um grupo homogêneo do ponto de vista sócio-econômico, tendo em vista a exclusão, o tipo de trabalho que geralmente exercem, suas necessidades e muitos de seus objetivos. No entanto, essa homogeneidade pode estar se descaracterizando com o aumento do número de adolescentes no turno da noite, e com idades ainda menores que a presenciada em 2001, ano em que foi publicada a Proposta citada, quando em Ribeiro (2001) foi traçado um perfil do público da EJA.

Do ponto de vista sociocultural, Ribeiro (2001, p. 40 e 41), entende que esses alunos formam um grupo bastante heterogêneo, considerando suas muitas experiências e visões de mundo, reconhecendo, também algumas debilidades :

[...] Do ponto de vista sociocultural, entretanto, eles formam um grupo bastante heterogêneo. Chegam à escola já com uma grande bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo de histórias de vida as mais diversas. São donas de casa, balconistas, operários, serventes da construção civil, agricultores, 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 reconhecimento do valor de suas experiências de vida e visões de mundo que cada jovem e adulto pode se apropriar das aprendizagens escolares de modo crítico e original, sempre da perspectiva de ampliar sua compreensão, seus meios de ação e interação no mundo.

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.

2.5 O EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS

Atualmente a menor formação profissional exigida para a docência na EJA de 1ª a 4ª séries, do DF, é a modalidade Normal, oferecida em nível médio (LDB/96, Art.62). No entanto, muitos dos professores desse segmento de ensino já possuem um curso de nível superior (DIDONET, 2000) ou o estão concluindo. No DF, o governo participou e tem participado da formação de professores do ensino fundamental, já concursados, por meio de projetos e convênios com instituições de

ensino superior, a princípio, como adequação a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Art. 87, § 4º, que determinou que até o fim da Década da Educação só seriam admitidos professores com o nível superior. A Década da Educação passou a vigorar um ano após a publicação da LDB que se deu em 23 de dezembro de 1996.

Muitos dos professores da Educação de Jovens e Adultos, já tiveram em algum momento, contato com a educação de crianças. Essas experiências geralmente são bem distintas das experiências com jovens e adultos, até mesmo pela distinção entre esses dois grupos de discentes, conforme expressam Ribeiro (2001) e Didonet (2000).

Nesse sentido, Silva afirma que: “as relações entre o professor e os alunos têm peso fundamental no sucesso do processo educativo” (2004, p. 265); que no trabalho pedagógico devem ser considerados aspectos da “individualidade do aluno e do professor (aspectos cognitivos, sociais, afetivos e biológicos)”, e também, “o caráter de mão dupla que assumem os processos de ensino e aprendizagem” (SILVA, 2004, p.244).

O primeiro segmento da EJA, no Distrito Federal, tem sido uma modalidade de ensino presencial, correspondente a uma docência de 20 horas semanais, sendo no mínimo, de quatro horas diárias, conforme a Resolução nº 1/2003, Art. 32 (GDF, 2005). Dessa forma muitos professores desse segmento têm a possibilidade de somar a essa carga horária, outros expedientes de trabalho, na rede pública, em instituições particulares ou sociais.

A LDB dispõe a respeito da formação docente para a educação básica, onde a EJA pode ser incluída, sendo ela uma modalidade do ensino fundamental:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino [...].

Art. 87, §3º, III - realizar programas de capacitação para todos os

professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

§4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior [...].

Abordando sobre a qualificação para a EJA, o Plano Nacional de Educação aborda que

As necessidades de qualificação para a educação especial e para a educação de jovens e adultos são pequenas no que se refere ao nível de formação pois, em ambas as modalidades, 97 % dos professores têm nível médio ou superior. A questão principal, nesses dois casos, é a qualificação para a especificidade da tarefa.

[...] As características psicológicas, sociais e físicas das diferentes faixas etárias carregam modos diversos de encarar os objetos de conhecimento e de aprender. Daí por que não basta ser formado num determinado nível de ensino; é preciso adquirir conhecimento da especificidade do processo de construção do conhecimento em cada uma daquelas circunstâncias e faixas etárias (DIDONET, 2000, p.152 e 153).

Ainda em relação à formação do professor e a valorização do magistério, o PNE/ 2001 aponta como um de seus objetivos e metas “destinar entre 20 e 25 % da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas” (DIDONET, 2000, p.158), podendo contribuir para uma melhor qualidade do processo educacional.

2.6 A GESTÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA NA EJA

A gestão democrática da educação têm sido algo presente na legislação refletindo, mesmo que de forma teórica, uma necessidade social.

De acordo com Ribeiro (2001, p. 39),

Para participar politicamente de uma sociedade complexa como a nossa, uma pessoa precisa ter acesso a um conjunto de informações e pensar uma série de problemas que extrapolam suas vivências imediatas e exigem o domínio de instrumentos da cultura letrada. Um regime político democrático exige ainda que as pessoas assumam valores e atitudes democráticas: a consciência de direitos e deveres, a disposição para a participação, para o debate de idéias e o reconhecimento de posições diferentes das suas.

Sendo assim, um regime político democrático dentro da escola, exige dos

envolvidos no processo educacional: direção escolar, professores, alunos, comunidade e até mesmo de servidores que trabalhem na escola, uma disposição para mudança de atitudes e para o trabalho coletivo.

Esse tipo de prática, pode favorecer a percepção desses agentes, a respeito dos papéis sociais na gestão escolar, a respeito de responsabilidades de cada um e do grupo, dentro do processo democrático, e a conscientização sobre aspectos positivos e negativos percebidos e expressos durante o desenvolvimento do trabalho.

Sobre a base da sociedade democrática, Kohan (in ALBUQUERQUE, 2003, p. 142) afirma que:

[...] fundamenta-se na convicção de que sempre é necessário corrigir e aprimorar as práticas e hábitos sociais, bem como é desejável uma mobilidade social irrestrita, para a qual deve haver livre circulação de experiências e idéias. Uma sociedade democrática é uma sociedade que muda, que se autocorrige, que se renova.

Sousa (2004, p.14) ainda afirma que “nesse cenário de velozes e intensas mudanças, cresce a importância da escola no mundo atual, sendo a ela atribuído papel fundamental na construção da cidadania!”.

De acordo com Gadotti e Romão, citado por Sousa (2004, p. 21):

A escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade.

Pinho e Raposo (2004, p.323), abordam a respeito dessa atitude, na prática do professor:

Romper com estruturas cristalizadas e promover mudanças requer de nós, educadores, um conhecimento constante da realidade, pois vivemos numa sociedade global. Portanto é preciso reconhecer e valorizar os saberes construídos ao longo de nossa experiência profissional e, a partir daí, suscitar questionamentos e reflexões sobre esses saberes, para que possamos destruí-los quando necessário e construí-los de uma outra forma.

Essa tarefa do professor, de atualização e reflexão, não deve ser uma atuação isolada e independente, mas deve buscar um trabalho coletivo, pois a escola, a família, a comunidade e a sociedade onde o aluno está inserido, são

resultantes da coletividade, da relação social.

De acordo com Cury (2003), no âmbito das políticas educacionais, o Brasil tem um longo caminho a percorrer no que se refere à democracia, até mesmo porque os “[...] longos anos de autoritarismo que marcaram a nossa história desafiam a educação a desenvolver atitudes e valores democráticos” (RIBEIRO, 2001, p. 39).

A gestão democrática é um assunto já concordado entre várias legislações educacionais. A determinação dessa prática de gestão é reforçada, também, pelas Normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, Título VIII, sendo de grande importância no contexto escolar e social.

Essa gestão chama à prática da participação da família na escola, que como já referido, tanto pode representar um afastamento das responsabilidades públicas, como uma participação significativa no processo de fiscalização e gestão escolar (CURY, 2003).

No caso da EJA essa participação pode envolver, atualmente, tanto responsáveis por adolescentes, como filhos de alunos, que em ocasiões necessárias os acompanham durante as aulas devido a falta de outras pessoas que possam ficar com elas e os próprios alunos, jovens e adultos que muitas vezes encontram nos estudos uma forma de viabilizar o maior envolvimento com os estudos dos filhos conforme afirma Ribeiro (2001).

Soares (2002, p. 32) ao abordar sobre potencialidades de jovens e adultos que freqüentam a EJA afirma que “a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto [...]”, este autor complementa que

A excessiva ênfase nos aspectos lacunosos do analfabetismo pode mascarar formas de riqueza cultural e de potencial humano e conduzir a uma metodologia pedagógica mais forte na ‘ausência de...’ do que na presença de aptidões, saberes e na virtualidade das pessoas socialmente estigmatizadas como pouco lógicas ou como destituídas de densidade psicológica (SOARES, p.32).

Soares (2002, p.35) ainda afirma que “a alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais [...]”. Entre essas participações, pode-se compreender também que está a participação na gestão escolar que é determinada legalmente, inclusive pela Resolução nº 1/2003 do CEDF.

A respeito da gestão pedagógica, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos de primeiro segmento trás muitas sugestões e orientações para o trabalho com esse público. Essas propostas são apresentadas como “[...] um subsídio para a formulação de currículos e planos de ensino, que devem ser desenvolvidos pelos educadores de acordo com as necessidades e objetivos específicos de seus programas” e ainda “[...] um marco mais global que os ajude a articular as inovações metodológicas e temáticas numa proposta abrangente e coerente” (RIBEIRO, 2001, p.14).

3. METODOLOGIA

3.1 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E O TIPO DE PESQUISA UTILIZADO

O presente trabalho se propôs a verificar e analisar no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal, o não mais oferecimento do primeiro segmento da EJA em algumas escolas (que no caso do DF atende da alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental), por meio de pesquisa bibliográfica a autores, leis, diretrizes educacionais e normas conexas; de entrevistas qualitativas a professores e gestores desta modalidade de ensino, e de análises estatísticas de dados, fornecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Diretoria de Pesquisa (GEST) e Diretoria da Educação de Jovens e Adultos (DEJA).

Este trabalho se baseou numa pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que segundo Chizzotti (1991, p.102) é

[...] uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. [...] É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação.

A seqüência das atividades desenvolvidas se deu da seguinte forma: observação e constatação de problemas, levantamento de pesquisa bibliográfica, análise de dados estatísticos, elaboração da pesquisa qualitativa e escolha das escolas pesquisadas, coleta de dados, análise e discussão dos dados coletados.

3.2 CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O cenário analisado foi a Educação de Jovens e Adultos, da rede pública, de 1º segmento, no Distrito Federal, sendo escolhidas como representantes desse contexto, duas escolas de Regionais de Ensino de cidades satélites, sendo uma do

Paranoá e outra de Sobradinho, e duas escolas da Regional de Ensino (RE) do Plano Piloto, uma do Cruzeiro e outra da Asa Norte.

Essas escolas foram escolhidas por serem de mais fácil acessibilidade para a acadêmica, sendo a do Paranoá, a escola de lotação da mesma.

Participaram desta pesquisa professores e pessoas da direção escolar das localidades citadas, relacionadas a EJA de 1º segmento do DF, da rede pública.

Atualmente, existem 13 escolas públicas no Plano Piloto (Asa Norte, Asa Sul, Eixo Monumental, Granja do Torto, Varjão e Lago Norte) com a oferta dessa modalidade de ensino, algumas turmas funcionando no Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE), que atende a adolescentes infratores, e 55 escolas espalhadas nas cidades satélites.

3.3 ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA

Esta pesquisa qualitativa foi realizada em sete fases distintas, iniciando-se com a escolha do tema, no projeto de pesquisa, e concluindo com as conclusões finais da monografia:

1ª fase - A primeira fase consistiu na escolha do tema e sua breve justificativa, em novembro de 2005;

2ª fase - consistiu na redefinição do tema e na pesquisa bibliográfica em livros e periódicos. Foi possível, nesse sentido iniciar um posicionamento em relação aos princípios teóricos pertinentes com a definição do tema deste trabalho: "A Educação de Jovens e Adultos no DF: Normatização e Reflexos no Cotidiano docente" realizado no período de fevereiro a março de 2006;

3ª fase - consistiu a elaboração do projeto de pesquisa, no período de fevereiro a abril de 2006;

4ª fase - consistiu na construção do referencial teórico da monografia, no período de março a maio de 2006;

5ª fase – consistiu na elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta de dados, no mês de maio de 2006;

6ª fase – consistiu na organização, análise e discussão de dados, no período de maio a junho de 2006;

7ª e última fase – consistiu na construção final da monografia com suas considerações teóricas-práticas, realizadas em junho de 2006.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, nas escolas escolhidas, foram elaboradas entrevistas estruturadas direcionadas a professores e direções de escolas da Secretaria de Educação, da EJA – 1º segmento – do DF (vide apêndices 1 e 2).

Esse instrumento foi julgado, pela acadêmica, o mais apropriado, tendo em vista sua possível objetividade, capaz favorecer sua realização em pequenos intervalos de tempo, e, em contrapartida, sua possível subjetividade, tendo em vista a riqueza da comunicação oral e pessoal, do entrevistador e do entrevistado (LAKATOS, 1991).

Paralelamente recorreu-se à análise de dados estatísticos obtidos em censos escolares e demográficos, realizando o levantamento de números de alunos matriculados no 1º segmento de ensino da EJA, nº de turmas formadas (em anexo), nº de escolas, evasão escolar, população do DF e dados quanto à escolarização dessa população.

3.5 CATEGORIAS, ORGANIZAÇÃO ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

3.5.1 Especificação das Categorias Escolhidas

As categorias escolhidas para a entrevista a profissionais que atuam no primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos foram:

- 1ª categoria – Motivos que influenciaram a atuação como professor;
- 2ª categoria – Nível de conhecimento a respeito das leis que regem a EJA;
- 3ª categoria – Sugestões de ações governamentais favoráveis a EJA;

- 4ª categoria – Levantamento da possibilidade do término do 1º segmento da EJA na comunidade;
- 5ª categoria – Opinião sobre o percentual de evasão da EJA nas escolas pesquisadas;
- 6ª categoria – Fatores que dificultam o desenvolvimento dos alunos;
- 7ª categoria – Atividades que contribuem para a frequência dos alunos;
- 8ª categoria – Alternativa de redirecionamento da carreira de professores;
- 9ª categoria – Significado pessoal no desempenho das atividades neste segmento de ensino.

A categoria escolhida a partir do quadro estatístico – censo foi:

- 10ª categoria – Análise estatística do movimento dos alunos da EJA no DF.

3.5.2 Organização dos Dados, Análise e Discussão

Registra-se a seguir, a organização, análise e discussão dos dados obtidos a partir das categorias escolhidas nas entrevistas com profissionais que atuam no primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos, bem como, da análise do quadro estatístico do censo de alunos da EJA no DF.

1ª Categoria – Motivos que influenciaram a atuação como professor

- Escola do Paranoá:

Relato do Professor A: “O horário correspondente a 20 horas, pois trabalhava durante o dia.”

Relato do professor B: “O fator principal foi a experiência que tive na Educação Infantil, que não foi boa, e a EJA foi uma nova tentativa, que deu certo”

Relato do Professor C: Quando aprovado no concurso eu não sabia em que atuaria, não tive opção, pois trabalhava durante o dia. Comecei a atuar na EJA e gostei.”

Relato do Professor D: “Identificação com os problemas do cotidiano desse segmento.”

Relato do Professor E: “Trabalhei no Programa de Educação Integrada do Mec, para jovens e adultos, há alguns anos atrás e constatei, desde então, que é uma área que me fascina.”

Relato do Professor F: “Apesar de gostar muito de lecionar com a EJA, o que me motivou a trabalhar com esse segmento foi por querer fazer parte da Secretaria de Educação do DF.”

- Escola da Asa Norte:

Relato do Professor G : “O desafio de Fazer algo novo.”

Relato do Professor H: “Questão de horários, adaptação a um novo emprego, pois trabalho durante o dia todo.”

- Escola do Cruzeiro:

Relato do Professor I: “Já tinha contato com esse público.”

De acordo com a pesquisa realizada, pôde-se observar que os motivos para a docência de vários professores, na EJA de 1º segmento, podem ser enquadrados em três grupos de características como: características da Educação de Jovens e Adultos do DF, características do público jovem e adulto que busca essa modalidade de ensino ou características do próprio professor, podendo em alguns momentos apresentarem características comuns.

No primeiro aspecto observado, estão algumas características da Educação de Jovens e Adultos do DF, como a carga horária diária e seu turno de oferecimento, sendo de aproximadamente 4 horas diárias e 20 horas semanais (CF/88, Art. 34, caput e §1º e Resolução nº 1/2003, Art. 32) e sendo oferecido, na maioria das escolas do DF, no turno da noite (Tabela 1), viabilizando a conciliação com outros trabalhos. Esta conciliação, por parte de alguns professores, pode estar relacionada a uma melhoria da renda familiar, apesar da valorização do magistério ser

determinada e amparada legalmente, inclusive pela LDB/ 96, Art. 67. Outro tipo de conciliação do horário deste segmento se relaciona ao cotidiano de muitos de seus alunos, que conforme afirmam Ribeiro (2001) e Brzezinski (2000), geralmente são trabalhadores, sendo necessário aos que se dispõem a estudar, conciliar trabalho e estudo.

TABELA 1

Total de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos - 1º Segmento
Por Turno e segundo Diretoria Regional de Ensino
Rede Pública – Censo Escolar 2005

DRE	Presencial	
	Diurno	Noturno
P.P./ Cruzeiro	301	1 168
Gama		797
Taguatinga		755
Brazlândia		220
Sobradinho		655
Planaltina		825
N. Bandeirante		675
Ceilândia	264	1 460
Guará		458
Samambaia		909
Santa Maria		732
Paranoá		539
S. Sebastião		700
Rec. Das Emas		659
TOTAL	565	10 552

Fonte: GDF- SEE- SUBIP- DIP/ GEST – Censo Escolar 2005.

Como segundo aspecto observado, estão características do público jovem e adulto que busca essa modalidade de ensino, resultando, em alguns professores, no desejo de continuidade de um trabalho junto a esse público e/ou identificação pessoal com esses discentes.

A esse respeito, Ribeiro (2001) apresenta várias características dos alunos que procuram a EJA. Didonet (2000) aborda que esses alunos possuem características psicológicas, sociais e físicas distintas, dadas as suas faixas etárias.

Como o número de adolescente tem aumentando, devido a maior

abrangência de faixas etárias desse segmento de ensino (Resolução nº 1/ 2003 do CEDF), o público alvo da EJA tem se tornado mais heterogêneo. Os adolescentes, possuem características próprias às suas idades e vivências, entre elas, relações não muito positivas com a escola (RIBEIRO, 2001).

Nesse sentido, a postura de professores e direções escolares deverá sofrer algumas adaptações visando esses novos alunos, pois a escola está “[...] a serviço da comunidade”, como expressaram Gadotti e Romão (in SOUSA, 2004, p. 21).

Tendo em vista esse contexto o professor poderá, ou não, se identificar com essa nova realidade da Educação de Jovens e Adultos, e, ter prazer, ou não, na prática dessa docência. Constituindo o terceiro grupo de características, as características do próprio professor, que além de envolver os dois grupos já citados, pode incluir a identificação pessoal e o prazer na prática profissional. Silva (2004, p.243 e 244) afirma que “os processos de ensino e aprendizagem [...] envolvem um grande número de variáveis que interferem diretamente sobre o desenvolvimento do processo em si e, também sobre seus resultados”. Silva também considera fundamental que no trabalho pedagógico sejam considerados dois aspectos: “a individualidade do aluno e do professor (aspectos cognitivos, sociais, afetivos e biológicos)”; e, “o caráter de mão dupla que assume os processos de ensino e aprendizagem” (SILVA, 2004, p.244).

2ª Categoria – Nível de conhecimento a respeito das leis que regem a EJA

- Escola do Paranoá:

Relato do Professor A: “Não.”

Relato do professor B: “Não.”

Relato do Professor C: “Algumas”

Relato do Professor D: “Não”

Relato do Professor E: “Sim.”

Relato do Professor F: “Sinceramente, não.”

Direção - Relato do representante M: “Algumas.”

- Escola da Asa Norte:

Relato do Professor G : “Quase todas.”

Relato do Professor H: “Algumas.”

Direção – Relato do representante N: “Algumas.”

Direção – Relato do representante O: “Sim.”

- Escola do Cruzeiro:

Relato do Professor I: “Poucas.”

Direção – Relato do representante P: “Sim.”

Quase todos os professores entrevistados afirmaram não conhecer as leis que regem essa modalidade de ensino. Esse não conhecimento pode estar relacionado a falta de especificação na formação do docente, conforme cita Didonet (2000), e acarretar em uma limitação de ações como cidadão de direitos e deveres, tanto por parte do professor como, também, por parte dos sujeitos que são mediados por eles.

Já entre os representantes das direções escolares, entrevistados, todos afirmaram possuir conhecimentos sobre essas leis. Esses conhecimentos podem ser de grande importância para as instituições pesquisadas, já que essas leis, regularizam e direcionam esse segmento de ensino.

Nesse sentido, pode-se dizer que a direção escolar de posse desses conhecimentos poderá favorecer a gestão democrática dentro de suas escolas, em conformidade com Constituição Federal de 1988, Art. 206, inciso VI e com as Leis de Diretrizes e Bases de 1996, Art 14, inciso II, e ainda, utilizar de forma mais fundamentada a maior autonomia que recebeu com a LDB de 1996 (CURY, 2003).

3ª Categoria – Sugestões de ações governamentais favoráveis a EJA

- Escola do Paranoá:

Relato do Professor A: “O fornecimento do lanche e material didático.”

Relato do Professor B: “Fornecer verbas para que os alunos possam receber materiais didáticos e lanches.”

Relato do Professor C: “Disponibilizar: formação de professores; recursos para lanches escolares; aquisição de materiais pedagógicos e livros didáticos; apoio psicopedagógico aos alunos.”

Relato do Professor D: “Viabilizar uma rádio que forneça um programa semanal sobre a EJA, um programa de televisão; verbas para merenda escolar noturna, entre outras.”

Relato do Professor E: “Acredito que a legislação deveria ser modificada e adaptada às necessidades do aluno. A situação de alunos com mais de 25% de faltas deveria ser levada a um conselho de classe para avaliação e tomada de decisão conjunta a respeito da aprovação ou reprovação.”

Relato do Professor F: “Não sei se seriam “ações governamentais”, mas acho que deveríamos contar com um apoio psicopedagógico e verba para lanche.”

Direção – Relato do representante M: “Fornecer melhores condições de estudo, transporte e material didático.”

- Escola da Asa Norte:

Relato do Professor G : “Valorizar de forma bem efetiva, com a ajuda de recursos financeiros, auxiliar no desenvolvimento de projetos interessantes que venham de encontro aos interesses dos alunos, fornecimento do lanche para a EJA.”

Relato do Professor H: “Incentivos financeiros para os projetos, incentivo na mídia, incentivo na formação dos professores e incentivo com materiais.”

Direção – Relato do representante N: “Maior incentivo à EJA: poderia ter merenda, material didático, pessoal de recursos humanos, pessoal de limpeza e cantina. O pessoal do noturno é meio largado!”

Direção – Relato do representante O: “Facilitar o acesso dos estudantes proporcionando meio de transporte; ampliação deste segmento nas escolas da rede pública, no turno da noite; dar incentivo e divulgar mais essa modalidade na mídia.”

- Escola do Cruzeiro:

Relato do Professor I: “Diminuir o tempo de aula e aumentar a duração correspondente a cada série, adotar livros.”

Direção – Relato do representante P: “O governo deveria traçar um perfil para o professor da EJA, ele precisaria de uma didática própria. Essa modalidade teria, também, que ter um prazo para terminar e o governo teria que ser mais incisivo nesse objetivo de erradicação do analfabetismo.”

As ações governamentais favoráveis à EJA, relatadas pelos entrevistados, foram agrupadas pela acadêmica da seguinte forma:

O fornecimento ou viabilização de:

- Livros didáticos;
- Materiais pedagógicos;
- Lanches;
- Verbas e recursos financeiros , inclusive, para o desenvolvimento de projetos;
- Transporte;
- Legislação mais voltada para esse segmento de ensino;
- Apoio psicopedagógico;
- Formação dos professores e distinção de perfil para professores deste segmento;
- Pessoal de recursos humanos;
- Divulgação na mídia;
- Escolas mais próximas das moradias dos alunos;
- Maior duração do período letivo e redução das horas diárias;
- Ações onde os objetivos com a EJA fossem buscados de forma mais incisiva.

Algumas dessas ações governamentais sugeridas pelos professores e direções estão de acordo com as opiniões expressas em Brzezinski (2000, p.113), que defendeu que

[...] O Estado deveria ter uma atitude indutora, convocatória, e criar as condições para que ocorresse uma educação para o jovem e o adulto trabalhador, reconhecido como sujeito de direitos idênticos aos do restante da população.

A garantia de muitas das ações citadas pelos entrevistados são abordadas como a forma de efetivação do dever do Estado com a educação, como: “oportunidades educacionais apropriadas adequadas às condições do educando”, “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” e atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” como expressa a LDB/96, Art.4º, incisos VI, VII e VIII, bem como a seção V, Art. 37 da Lei nº 9394/96, destinada à EJA:

Art. 37. [...] § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Esses dois artigos da LDB/ 96 podem ser considerados de grande relevância nesse contexto, tendo em vista que são capazes de abranger todas as ações governamentais sugeridas como favoráveis ao 1º segmento da EJA.

Quanto à necessidade de transporte, esta pode ser relacionada à viabilização de escolas mais próximas as moradias dos alunos que foi um assunto abordado por Brzezinski (2000) ao contestar a LDB de 1996. Essa carência pode ter sido ampliada com o fechamento de algumas escolas que ofereciam esse segmento de ensino no DF. O fechamento de algumas dessas escolas estava de acordo com a Estratégia de Matrícula para 2006 (GDF, 2005), que buscando atender à tipologia dos alunos jovens e adultos, abordava que a EJA seria oferecida em Centros de

Ensino Fundamental, Centros Educacionais e Centros de Ensino Médio. Em contextos citados pelos entrevistados, a distância das moradias ou dos trabalhos até a escola, e, a dificuldade de transporte e segurança em algumas comunidades do DF não representam aspectos que incentivem o acesso e permanência dos discentes na escola, como deveria ser a prática da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Art. 37, § 2º.

A sugestão dada pelo professor “I”, do Cruzeiro, de se aumentar o período letivo do 1º segmento da EJA e se reduzirem as horas diárias, é prevista pela Resolução nº1/ 2003 (GDF, Normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, 2005) e amparada pela CF, Art. 34, § 1º e pela LDB. Os artigos da referida Resolução que abordam esse tema são:

Art. 30 Os cursos supletivos, equivalentes ao ensino fundamental ou médio, poderão organizar-se por séries anuais, períodos, segmentos, semestres, fases, matrícula por componente curricular, ou por outra forma de organização.

Art. 31 Os cursos supletivos presenciais, com avaliação no processo, com o objetivo de acelerar estudos equivalentes ao ensino fundamental e médio, para os que não tiveram acesso na idade própria, deverão observar, no mínimo, a duração seguinte:

I – um mil e duzentas horas para o curso correspondente aos quatro primeiros anos do ensino fundamental [...].

Art. 32 Nos cursos presenciais, supletivo ou regular noturno, poderá haver redução da carga horária diária prevista na Lei de Diretrizes e Bases, desde que se aumentem os dias letivos.

Parágrafo único. Somente serão permitidas quatro horas de aulas diárias nos cursos presenciais que funcionam à noite, quando o horário de início e de término possibilitar aos alunos a frequência às aulas.

Sendo assim, essa modalidade de ensino também poderia ser oferecida conforme a sugestão dada pelo professor “I”.

E a respeito da sugestão dada pelo professor “E”, que expressou o desejo de uma legislação mais voltada para as necessidades do público atendido nesse segmento de ensino, pôde-se observar que as leis que regem a EJA no DF, se mostram flexíveis em vários aspectos, tanto no atendimento às necessidades e características dos alunos, quanto para a realização de exames supletivos, que valorizem conhecimentos adquiridos fora da escola. Resta, assim, a concretização, a viabilização dessas leis dentro das escolas e a divulgação de informações concernentes a essas situações.

Já a sugestão do representante “D”, da direção escolar pôde ser relacionada à erradicação do analfabetismo, amparado pelo Artigo nº 214 da Constituição Federal/ 88 e pelo PNE/2001, que estabelece objetivos e prioridades para a educação, conforme Didonet (2000):

Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino.

A respeito da divulgação na mídia sugerida por mais de um entrevistado, um dos aspectos positivos poderia ser a concretização do recenseamento dos alunos da EJA, cumprindo as Normas para o Sistema de Ensino do DF (GDF, 2005) e a Constituição de 1988:

Art 208. § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

4ª Categoria – Levantamento da possibilidade do término do 1º segmento da EJA na comunidade

- Escola do Paranoá:

Relato do Professor A: “ Sim, por causa da construção de uma escola no Itapuã. Se não acabar, vai reduzir muito este segmento.”

Relato do professor B: “Não, porque a necessidade dessa comunidade é grande, mas acredito que vai diminuir o número quando fizerem as escolas do Itapuã.”

Relato do Professor C: “ Não, por acreditar que a comunidade esteja formada por pessoas carentes e na sua grande maioria analfabetos. Ainda existe a grande evasão que é sempre responsável por grande número de novas matrículas no semestre seguinte. Se a EJA acabar, acredito, que será a muito longo prazo.”

Relato do Professor D: “Não, a tendência é estabilizar mas não cair o número de alunos e nem aumentar. O programa precisa ser mais atrativo.”

Relato do Professor E: “Não. Porque considero os resultados, nessa área, muito bons, embora a evasão seja grande.”

Relato do Professor F: “Acredito que não, pois apenas essa escola está oferecendo no Paranoá.”

Direção – Relato do representante M: “Sim, por vários fatores: distância da moradia, falta de recursos por parte dos alunos, prioridade por parte dos alunos, construção de uma escola mais próxima da residência destes por muitos alunos serem moradores do Itapuã.”

- Escola da Asa Norte:

Relato do Professor G : “Não, pelo empenho dos professores e porque a política educacional tem que manter alguma escola com este segmento em funcionamento, e considero esta a melhor escola.

Relato do Professor H: “ Não. Ainda tenho esperança que algo possa trazer os jovens que estão fora da escola. “

Direção – Relato do representante N: “Está caminhando para isso, a tendência é acabar. O número de alunos está reduzindo e outras escolas já fecharam.”

Direção – Relato do representante O: “Não, pelo número de alunos que ainda necessitam de escolarização, pelo trabalho desenvolvido pelos professores e empenho dos professores e direção.”

- Escola do Cruzeiro:

Relato do Professor I: “Sim, se não for feita alguma coisa urgente, ela vai acabar. Pois existe a necessidade de: maior assistência, viabilização de encaminhamentos (óculos, atendimento psicológico, e outros) formação profissional para professores deste segmento.”

Direção – Relato do representante P: Sim, na medida que fossem retiradas as invasões e construíssem escolas em lugares como a Estrutural.”

Um dos fatos citados, para a possibilidade de fechamento de escolas ou redução do número de alunos, por alguns entrevistados do Paranoá, foi a construção de uma escola no Itapuã, cidade recém instituída no DF como RA XXVIII (SOURIENT, 2005) e localizada ao lado da cidade satélite do Paranoá. O Itapuã ainda se encontra em fase de estruturação e é originário de invasões. De acordo com os relatos dos entrevistados, vários moradores desta nova Região Administrativa se deslocam para a escola pesquisada na busca desta modalidade de ensino. Outro fato citado semelhante a este foi identificado na escola do Cruzeiro, que também recebe alunos de outras localidades provenientes de invasões, como é o caso da Estrutural, conhecido, também, como Lixão, no DF. A construção de uma nova escola próxima a moradia desses discentes representaria, para alguns entrevistados a redução do número de alunos ou até o fechamento da escola, mesmo que a longo prazo.

Ressalta-se que a construção de uma escola no Itapuã e também na Estrutural, diante da LDB/96, Art.37, § 2º, poderia representar uma “viabilização” ou um “incentivo”, um cumprimento do dever do Estado para com a educação oferecendo escolas próximas às moradias.

Nos relatos dos entrevistados “C”, “E”, “F”, “G” e “O”, observou-se expressões que exprimem uma certa confiança nas ações governamentais, onde o governo supre os alunos diante da necessidade de escolarização e combate ao analfabetismo atendendo a CF/88, Art. 205 e Art.214.

Outro aspecto abordado por entrevistados, foi o caso da evasão escolar no 1º segmento da EJA, que é comentado na categoria seguinte.

Tendo em vista as situações relatadas, pode-se concluir que há a possibilidade de término do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos, sejam em algumas localidades do DF, como já tem acontecido, seja a curto ou longo prazo, principalmente se houver um real empenho da sociedade no sentido de erradicar o analfabetismo, conforme aborda Didonet (2000, p.106): “[...] para acelerar a redução do analfabetismo é necessário agir tanto sobre o estoque existente quanto sobre as

futuras gerações”. Entretanto segundo Didonet (2000), essa erradicação não acontecerá se não houver a contribuição da sociedade.

5ª Categoria – Opinião sobre o percentual de evasão da EJA nas escolas pesquisadas

- Escola do Paranoá:

Relato do Professor A: “Aproximadamente 50%.”

Relato do professor B: “Aproximadamente 50%.”

Relato do Professor C: “Aproximadamente 50%.”

Relato do Professor D: “Aproximadamente 10%.”

Relato do Professor E: “Aproximadamente 30%.”

Relato do Professor F: “Aproximadamente 30%.”

Direção – Relato do representante M: “Aproximadamente 50%.”

- Escola da Asa Norte:

Relato do Professor G : “Aproximadamente 30%.”

Relato do Professor H: “Aproximadamente 30%.”

Direção – Relato do representante N: “Aproximadamente 30%.”

Direção – Relato do representante O: “Aproximadamente 30%.”

- Escola do Cruzeiro:

Relato do Professor I: “Aproximadamente 10%.”

Direção – Relato do representante P: “Aproximadamente 30%.”

Tendo em vista as estimativas de evasão escolar realizadas pelos entrevistados, na escola do Paranoá, predominou a estimativa aproximada de 50%. Na escola da Asa Norte essa estimativa foi de 30%. E na escola do Cruzeiro se deu entre 10 e 30%.

Esses percentuais podem ser considerados relevantes nesse segmento de ensino, pois este se dá de forma presencial como regularizou a CF/ 88, Art. 32, § 4º, e se dá sobre o número de matriculados, alunos estes, que não possuem a escolarização correspondente as quatro primeiras séries do ensino fundamental, e que por motivos diversos a abandonaram.

De acordo com Brzezinski (2000, p.95), a evasão escolar ainda é muito grande. Ribeiro (2001) afirma que o aluno da EJA, geralmente é trabalhador e faz um esforço redobrado para estudar.

Entre alguns motivos que acarretam a evasão podem ser apresentados os relatados pelos professores e representantes de direções como fatores que dificultam o desenvolvimento do aluno na EJA, que é a próxima categoria analisada.

6ª Categoria – Fatores que dificultam o desenvolvimento dos alunos

- Escola do Paranoá:

Relato do Professor A: “Motivos pessoais dos alunos.”

Relato do professor B: “Falta de transporte gratuito, falta de cursos oferecidos aos profissionais da EJA, um governo que desse assistência aos alunos da forma que o governo do estado de Goiás tem feito.”

Relato do Professor C: “A jornada de trabalho exaustiva de muitos dos alunos; fome e cansaço pelo longo período de trabalho; falta de pessoas e condições financeiras para pagar alguém que fique com os filhos.”

Relato do Professor D: “Horário pequeno e mal aproveitado. Falta de material pedagógico.”

Relato do Professor E: “A escola em que trabalho tem uma equipe de apoio muito boa. Entretanto, sinto falta de material didático direcionado a adultos.”

Relato do Professor F: “Os fatores em geral são as limitações de raciocínio e interpretação que os alunos possuem.”

Direção – Relato do representante M: “Motivos próprios dos alunos, falta de carisma de alguns professores ou qualificação para o trabalho com jovens e adultos.”

- Escola da Asa Norte:

Relato do Professor G: “A falta de materiais diversos, falta do lanche como facilitador do aprendizado.”

Relato do Professor H: “A falta de materiais direcionados aos jovens e adultos.”

Direção – Relato do representante N: “A carga que eles trazem do dia-a-dia, a falta de incentivo por parte dos patrões e as dificuldades causadas pelo tempo que eles ficaram fora da escola.”

Direção – Relato do representante O: “Dificuldade financeira dos alunos, falta de apoio dos patrões e mudanças de emprego.”

- Escola do Cruzeiro:

Relato do Professor I: “Dificuldades do trabalho e cansaço.”

Direção – Relato do representante P: “Os critérios de aprovação de uma série para outra, que muitas vezes dificulta o aprendizado na série seguinte. A falta de professor e a falta de continuidade do processo educacional.”

Conforme já citado na categoria anterior, Ribeiro (2001) aborda a respeito de dificuldades encontradas por alunos desse segmento de ensino, apesar de, muitas vezes, ter o desejo de estudar e a necessidade que possuem diante das diversas exigências sociais.

Alguns aspectos já citados quando foram sugeridas ações governamentais, na 2ª categoria, podem ser relacionados às dificuldades encontradas, pelos alunos.

Tendo em vista o cotidiano de discentes, um fator que dificulta o desenvolvimento do aluno da EJA, conforme as entrevistas, é o não apoio de alguns padrões diante da necessidade de estudo. Essa questão seria resolvida se a lei amparasse esses alunos de forma bem concreta. Em Brzezinski (2000, p.103) é afirmado que o texto sugerido para a LDB, direcionava a participação da iniciativa privada na educação de jovens e adultos pobres, conforme se segue:

As tentativas de ‘exclusão’ dos excluídos foram constantes no decorrer do processo de elaboração da lei. Assim é que alternativas que buscam atender as necessidades da população trabalhadora, no intuito de garantir-lhe igualdade de condições para o acesso e permanência na escola – tais como: a) redução da jornada de trabalho em até duas horas diárias, sem prejuízo salarial para estudantes trabalhadores; b) oferta de trabalho em tempo parcial, com turno de quatro a seis horas, para adolescentes; c) intervalos de estudos de até duas horas semanais, ou de uma semana por semestre, aos trabalhadores inscritos em programas de educação a distância – foram negadas aos trabalhadores mediante a supressão dos dispositivos legais que tratavam da matéria na LDB [...].

Em relação à afirmação do professor “B”, a respeito do governo de Goiás, se justifica, tendo em vista, que uma das professoras dessa escola, que também participou da entrevista, trabalha durante o dia nessa Unidade Federativa e a noite na EJA – DF, esta professora relatou diferenças encontradas no tratamento da EJA. No Estado de Goiás, no ano de 2005 e 2006 os alunos receberam e têm recebido lanches, materiais e uniformes.

O baixo poder aquisitivo de alguns alunos foi incluído nas respostas dos professores “C” e “O” como um fator que dificulta o desenvolvimento do aluno. Este fator também foi abordado por Ribeiro (2001), Didonet (2000) e Brzezinski (2000) ao relacionarem as taxas de analfabetismo a regiões de baixo poder aquisitivo.

Outro aspecto citado nas entrevistas foi a relação do professor com os discentes, seja pela afinidade, seja pela formação. A relação professor-aluno foi um tema considerado por Silva (2004) como de grande importância no processo educacional. A respeito da formação para docência na EJA, Didonet (2000) aborda

que a qualificação específica para a tarefa de educar jovens e adultos ainda é um grande desafio, pois não basta ser formado para o ensino fundamental, pois

[...] As características psicológicas, sociais e físicas das diferentes faixas etárias carregam modos diversos de encarar os objetos de conhecimento e de aprender. Daí por que não basta ser formado num determinado nível de ensino; é preciso adquirir conhecimento da especificidade do processo de construção do conhecimento em cada uma daquelas circunstâncias e faixas etárias (DIDONET, 2000, p.152 e 153).

A participação do professor que contribui para o desenvolvimento do aluno, deve envolver práticas que valorizam o aluno como sujeito no processo educacional e contando com a pessoa do professor como mediador nesse trabalho e valorizando de conhecimentos prévios, entre outros aspectos. As práticas de Paulo Freire têm grande importância nesse contexto.

Soares (2002) também valoriza aspectos sociais e culturais presentes nos sujeitos da aprendizagem. Ribeiro (2001) apresenta a importância do desenvolvimento da auto-estima, de atitudes contextualizadoras que desenvolvam a cidadania.

Sendo assim, o professor tem um papel importante na mediação do aprendizado, na valorização pessoal, na auto-estima, em fim, no desenvolvimento contínuo do aluno.

7ª Categoria – Atividades que contribuem para a freqüência dos alunos

- Escola do Paranoá:

Relato do Professor A: “Atualmente nenhuma.”

Relato do professor B: “O esforço e a força de vontade dos professores que tiram do próprio bolso para comprar materiais, tirar xerox e outros.”

Relato do Professor C: “O bom relacionamento entre professor e aluno, aulas diversificadas e menos cansativas, o vínculo de amizade que constroem, o ensino voltado para as necessidades dos alunos.”

Relato do Professor D: “Simpatia e dedicação dos professores, atividades atraentes de recreação que envolvem a sociabilidade, entre outras.”

Relato do Professor E: “Atividade específica para esse fim, não há na escola, todavia o empenho dos professores na execução de um bom trabalho, aliado a boa vontade dos alunos, contribuem significativamente para essa permanência na escola.”

Relato do Professor F: “Atividades, em si, eu não apontaria, mas acho que é todo um conjunto de ações, incluindo o envolvimento dos professores com os alunos.”

Direção – Relato do representante M: “Carisma do professor, Projeto Biblioteca e diversificação das atividades.”

- Escola da Asa Norte:

Relato do Professor G : “Os projetos realizados, passeios, palestras, o grupo de professores trabalhando com o único objetivo de atender os alunos.”

Relato do Professor H: “Confraternização dos alunos, os projetos desenvolvidos pela escola, o grupo de professores e a união entre alunos e professores.”

Direção – Relato do representante N: “Valorização do lado social, visita a museus e cinemas, exposições, Projeto do Lanche, onde os próprios alunos vendem o lanche e o Projeto Cartas, que tem envolvido e atraído os alunos.”

Direção – Relato do representante O: “Os projetos desenvolvidos pelos professores, carinho com que os alunos são recebidos, a união entre o grupo de professores e a direção.”

- Escola do Cruzeiro:

Relato do Professor I: “Projetos, o lanche que é compartilhado com os alunos do ensino regular que estudam a noite, passeios ao cinema e zoológico, a utilização de laboratórios, e a realização de festas.”

Direção – Relato do representante P: “Esforço de integração entre as turmas, lanches, festas de aniversários, realização de bingos.”

As atividades que contribuem para a permanência dos alunos, relatadas pelos entrevistados, foram agrupadas da seguinte forma:

- Atuação do professor: dedicação, envolvimento e criatividade;
- Contextualização das necessidades dos discentes e de situações do cotidiano;
- Relacionamento entre os alunos, e alunos e professores;
- Desenvolvimento de projetos que envolvem os alunos;
- O trabalho coletivo e a unidade do grupo;
- Valorização do social com a realização de festas, visitas a museus, a cinemas, a exposições, a zoológicos e a outros eventos;
- Recursos materiais.

Várias dessas atividades são incluídas na Proposta Curricular para o 1º segmento da EJA, que é apresentada como “[...] um subsídio para a elaboração de projetos e propostas curriculares a serem desenvolvidas [...]” (RIBEIRO, 2001, p.5).

A visão do papel do professor, nesse contexto, também pode ser determinante. O papel do mediador entre o aluno e o aprendizado envolve, entre outros aspectos, a contextualização, reconhecendo valores, capacidades, situações do cotidiano e necessidades pessoais dos alunos e da comunidade, como defendeu Paulo Freire.

Assim sendo, o desenvolvimento de projetos contextualizados, como na escola da Asa Norte, é capaz de favorecer o relacionamento entre os agentes envolvidos no processo educacional: favorecer o respeito, o trabalho coletivo, a auto-estima e unidade do grupo, aspectos valorizados por Ribeiro (2001) na Proposta Curricular para a EJA.

Esse tipo de trabalho, envolvendo o trabalho coletivo e o respeito, traz essências de uma gestão democrática, que segundo Kohan (in ALBUQUERQUE, 2003, p. 142), “[...] fundamenta-se na convicção de que sempre é necessário corrigir e aprimorar as práticas e hábitos sociais, bem como é desejável uma mobilidade social irrestrita, para a qual deve haver livre circulação de experiências e idéias”.

Konan (2003, p.142) complementa que “uma sociedade democrática é uma sociedade que muda, que se autocorrige, que se renova”.

Sendo assim, a coletividade e a unidade, abordada por alguns entrevistados, pode não ser algo muito simples no contexto escolar, tendo em vista, a disposição pessoal para mudar posicionamentos e atitudes em favor do grupo. Sendo compreendida como uma riqueza para o processo educacional.

Contribuindo para a possibilidade e concretização de atitudes que positivas para a EJA, o PNE/ 2001 aborda a meta de se “destinar entre 20 e 25 % da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas” (DIDONET, 2000, p.158).

A maior autonomia das escolas para o desenvolvimento de seus projetos e atividades, é um aspecto que foi considerado por Cury (2003) ao abordar sobre a flexibilidade, podendo se apresentar de modo positivo ou negativo:

A dialética da flexibilidade é a coexistência de contrários. Ela é convite à criatividade que alça o vôo liberto da desregulamentação cartorial e burocrática, através da autonomia escolar e sua respectiva proposta pedagógica. [...]. Mas ela é também vertigem na medida em que pode se tornar um risco de descompromisso. A descentralização “para baixo” é também possibilidade de acobertamento da precariedade dos sistemas. [...] (CURY, 2003, p.16).

Na escola da Asa Norte, entrevistada, o aspecto da flexibilidade, que foi abordado por Cury (2003), pode ser considerado positivo, refletindo em um trabalho coletivo prazeroso e criativo, contando com o desenvolvimento de projetos, conforme as declarações de professores e representantes da direção desta escola.

8ª Categoria – Alternativa de redirecionamento da carreira de professores

- Escola do Paranoá:

Relato do Professor A: “ Investir em áreas administrativas.”

Relato do professor B: “ Investir em outros concursos públicos.”

Relato do Professor C: “Investir em outros concursos públicos.”

Relato do Professor D: “Trabalhar na educação fundamental regular.”

Relato do Professor E: “Outros. Trabalho prazerosamente na EJA. Não teria outra atividade remunerada que não fosse esta, já que sou aposentada.”

Relato do Professor F: “Trabalhar na Educação Fundamental regular.”

- Escola da Asa Norte:

Relato do Professor G : “ Não trabalharia mais.”

Relato do Professor H: “ Investir em desenvolvimento de projetos.”

- Escola do Cruzeiro:

Relato do Professor I: “ Trabalhar na educação infantil.”

De acordo com a categoria analisada, as possíveis alternativas de redirecionamento da carreira dos professores, diante de um término do oferecimento da EJA, foram:

- Alguns professores optariam por trabalhar no ensino regular ou na educação infantil, se mantendo como docente e, possivelmente, não possuindo experiências negativas com esse segmento de ensino;
- Outros, investiriam em áreas administrativas e no desenvolvimento de projetos. Nestes casos, possivelmente, não permaneceriam na docência;
- E outros, não vêem a possibilidade de permanecerem na Secretaria de Educação, alguns investiriam em outros concursos públicos e outras duas professoras que já são aposentadas, parariam de trabalhar fora, por terem optado por esse segmento de ensino.

A esse respeito vale ressaltar que

[...] As características psicológicas, sociais e físicas das diferentes faixas etárias carregam modos diversos de encarar os objetos de conhecimento e de aprender. Daí por que não basta ser formado num determinado nível de ensino; é preciso adquirir conhecimento da especificidade do processo de

construção do conhecimento em cada uma daquelas circunstâncias e faixas etárias (DIDONET, 2000, p.152 e 153).

E ainda, segundo Pinho e Raposo (2004, p.323),

[...] Portanto é preciso reconhecer e valorizar os saberes construídos ao longo de nossa experiência profissional e, a partir daí, suscitar questionamentos e reflexões sobre esses saberes, para que possamos destruí-los quando necessário e construí-los de uma outra forma.

Algumas dessas possibilidades de redirecionamento de carreiras podem ter sido influenciadas por características: estruturais e administrativas do 1º segmento da EJA no DF, por características atuais do público atendido nesse segmento, ou ainda, por características do próprio professor, conforme comentado na 1ª categoria analisada, dado o relacionamento e envolvimento de cada professor com essa modalidade de ensino.

Nesse sentido, essa possibilidade de término ou não do 1º segmento da EJA no DF é uma questão que pode ser analisada e questionada pelos docentes, tendo em vista, uma possível necessidade de redirecionamento de carreira.

9ª Categoria – Significado pessoal no desempenho das atividades neste segmento de ensino

- Escola do Paranoá:

Relato do Professor A: “Um bem estar muito grande por estar junto com estes alunos, realizando uma parte do objetivo deles.”

Relato do professor B: “É como uma terapia de ajuda onde me sinto bem, ensinando e contribuindo para o desenvolvimento e aprendizado dos meus alunos.”

Relato do Professor C: “Um aprendizado, uma conquista, renovação e principalmente uma distração. São vivências diferentes que enriquecem o dia-a-dia.”

Relato do Professor D: “Realização profissional em primeiro lugar. É gratificante, pois quando a maioria aprende a ler, sinto que cumpri meus objetivos ou parte deles.”

Relato do Professor E: “Uma oportunidade ímpar que encontrei para contribuir com o ideal de jovens e adultos, que já há muito tempo me fascina.”

Relato do Professor F: “É sempre um ensinamento muito grande lidar com pessoas de uma faixa etária maior, que se empenham para se alfabetizar.”

Direção – Relato do representante M: “Uma nova visão de educar.”

- Escola da Asa Norte:

Relato do Professor G : “Uma troca muito grande de aprendizagem onde o professor aprende mais que o aluno.”

Relato do Professor H: “Crescimento, uma nova visão do que pode significar a educação na vida de uma pessoa.”

Direção – Relato do representante N: “Aprender muito: aprender a lidar com as dificuldades trazidas pela bagagem cultural que os alunos trazem que é completamente diferente da realidade das crianças.”

Direção – Relato do representante O: “Tudo de bom. É muito gratificante poder contribuir para o desenvolvimento dos alunos, diante de tantas dificuldades que eles trazem.”

- Escola do Cruzeiro:

Relato do Professor I: “É muito gratificante, não tem coisa melhor.”

Direção - Relato do Representante P: “Pesar por acreditar que poderia ser oferecido algo bem melhor para esses alunos e de forma mais objetiva.”

As respostas dadas pelos agentes educacionais entrevistados, expressando o significado pessoal no desempenho do trabalho na EJA foram resumidas em:

- Prazer e realização, pessoal e profissional;
- Uma nova visão de educação;
- Uma troca coletiva;
- Uma oportunidade de contribuir;
- Um aprendizado;
- E, por parte de um representante da direção, “um pesar, por acreditar que poderia ser oferecido algo bem melhor para esses alunos e de forma mais objetiva.”

Aqui, como também na 1ª categoria, que envolveu motivos que influenciaram para a docência na EJA, estão algumas significações pessoais a respeito desse segmento de ensino para profissionais da educação.

Em relação aos representantes de direções, suas respostas podem expressar, entre outros aspectos, o envolvimento e a relação destes com o 1º segmento da EJA em suas escolas. Essa relação é, sem dúvida muito importante nesse processo educacional, no desenvolvimento da gestão democrática e para apoio a esta modalidade de ensino, já que, no DF são encontradas tantas necessidades diante das ações governamentais citadas na 2ª categoria e das abordagens feitas por Cury (2003) e Brzezinski (2000), tendo em vista leis que regem a Educação de Jovens e Adultos.

Já as respostas dos professores podem expressar, entre outros aspectos, as relações destes com a educação, com a escola e com seus próprios alunos, relações estas, tão importantes no processo ensino-aprendizagem que são capazes de influenciar diretamente no “pensar a educação como ato prazeroso e não mais como fazer isolado [...]” (SILVA, 2004, p.264).

Foram observados, também, pontos pessoais diferentes no modo de se envolver com a EJA: para alguns a relevância foi dada à doação pessoal, à satisfação de contribuir socialmente; para outros, o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos tem representado um ganho pessoal, um aprendizado; e, para outros, o trabalho com esse segmento de ensino tem significado uma via de mão dupla, uma troca de aprendizagens, conforme a abordagem de Silva (2004).

Já a resposta do representante “P” da direção, para a acadêmica, expressou peso, talvez pela falta de apoio governamental (BRZEZINSKI, 2000) atuando de

forma mais concreta na erradicação do analfabetismo, conforme aponta a Plano Nacional de Educação (DIDONET, 2000), ou pela falta do trabalho coletivo onde se viabilizam trocas de experiências e idéias (KONAN in ALBUQUERQUE, 2003).

10ª categoria – Análise estatística do movimento dos alunos da EJA no DF

De acordo com a Tabela 2 (em anexo), o número de matrículas no 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos veio crescendo de 1994 a 1996, sofrendo um decréscimo no ano 1997 e retomando seu crescimento nos anos de 1998 e 1999, chegando a 22.624 matrículas.

TABELA 2

Matrículas iniciais no 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos
Modalidade de Ensino da Rede Pública
Distrito Federal

ANO											
1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
18 226	19 295	21 349	20 803	21 851	22 624	20 426	18 560	17 151	14 947	13 075	11 117

Fonte: GDF- SEE- SUBIP- DIP/ GEST.

(Adaptação da tabela de Matrículas iniciais e crescimento de matrícula por nível/ modalidade de ensino da rede pública – DF).

Obs.: No ano de 2000 a Educação de Jovens e Adultos deixou de ser oferecida em fases e passou a ser oferecida em segmentos. As fases que correspondiam ao, atual, 1º segmento da EJA eram as fases I e II.

A partir do ano 2000, o número de matrículas começou a reduzir de forma mais acelerada que o crescimento registrado a partir de 1994, chegando a 11.117 matrículas em 2005. Esses alunos estavam distribuídos pelas 75 escolas espalhadas pelo Distrito Federal, que ofereciam esse segmento de ensino.

A redução do número de matrículas na EJA reflete sobre o quantitativo de turmas que são formadas e, em conseqüência, sobre o número de docentes nesse segmento.

Segundo as tabelas fornecidas pela Diretoria de Pesquisa – GEST (em anexo), a respeito dos números de matrículas e turmas de 2002, 2004 e 2005, do 1º segmento da EJA no DF, o número de turmas no ano de 2002 correspondia a 558, em 2004 reduziu para 432 turmas formadas e no ano de 2005 foram constituídas 370 turmas.

Tendo em vista o número de escolas da rede pública que oferecem o segmento de ensino em questão, no DF (Tabela 3), esse número passou de 75 escolas em 2005, para 69 escolas em 2006, resultando na redução de 6 instituições, apesar de em 2006 terem sido incluídos adolescentes de 14 anos nesse segmento.

TABELA 3

Número de Escolas da Rede Pública com o 1º Segmento da EJA

Por Regional de Ensino

Distrito Federal

DRE	Nº de Escolas	
	2005	2006
P.P./ Cruzeiro	16	14
Gama	6	5
Taguatinga	4	4
Brazlândia	1	1
Sobradinho	4	4
Planaltina	9	7
N. Bandeirante	6	6
Ceilândia	11	8
Guará	2	2
Samambaia	6	6
Santa Maria	2	2
Paranoá	1	2
S. Sebastião	2	3
Rec. Das Emas	5	5
TOTAL	75	69

Fonte: GDF- SEE- SUBIP- DIP/ GEST – Censo Escolar 2005 e DEJA/2006
Os dados coletados foram registrados pela acadêmica em forma de tabela.

Esses dados convergem para uma redução significativa do primeiro segmento da EJA e conseqüentemente para a redução do número de seus docentes.

Esses números podem representar um resultado positivo do esforço do governo no fornecimento do ensino fundamental para as crianças, conforme citou Brzezinsk (2000), contribuindo para a não formação de novos adolescentes, jovens e adultos sem essa escolarização ou analfabetos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

A verificação e a análise da situação do 1º segmento da EJA, no Distrito Federal pode ser de grande valia para professores, gestores administrativos e pedagógicos, pois envolvendo o conhecimento ou a retomada de algumas leis, diretrizes, resoluções e propostas para o trabalho com esse segmento de ensino, são capazes de favorecer a contextualização, a análise crítica e o desenvolvimento da democracia na escola e na sociedade. O reconhecimento e a fundamentação de aspectos observados, podem contribuir também para a reestruturação de ações, bem como um possível redirecionamento de carreira de professores diante da possibilidade de término ou redução do 1º segmento da EJA, ou ainda, investimento na formação docente.

Este trabalho não teve como objetivo esgotar o tema “Educação de Jovens e Adultos”, mas analisá-lo e questioná-lo, até mesmo por envolver diversas variáveis, sendo muitas destas merecedoras de maiores aprofundamentos. Algumas delas foram comentadas nesse trabalho, outras, citadas, e outras sequer foram referidas, não sendo, entretanto, atribuído a estas, menor significância, mas refletindo uma limitação temporal, diante da amplitude do tema explorado.

Pôde-se concluir que, em relação ao término do 1º segmento da EJA em algumas escolas do DF, este poderia ser justificado diante da legislação vigente em três situações: se atendendo a tipologia dos alunos, ao mesmo tempo em que fosse interrompido o oferecimento desse segmento de ensino em algumas instituições estruturadas para o trabalho com crianças, fossem viabilizadas outras escolas em locais de fácil acesso ou providenciados meios eficazes, seguros e viáveis para os que desejassem essa escolarização, configurando incentivo e/ou viabilização para o acesso e permanência na escola durante o período necessário à conclusão desse segmento; outra justificativa seria se os objetivos da EJA fossem alcançados, erradicando o analfabetismo e suprimindo a escolarização considerada fundamental para o desenvolvimento social; ou ainda, se como direito público subjetivo essa educação não fosse mais reclamada ao Estado.

No Distrito Federal, nem sempre o término do oferecimento do 1º segmento da EJA em algumas escolas tem sido respaldado legalmente, atingindo, algumas vezes, a redução do analfabetismo em comunidades distintas, mas não sua erradicação.

No que diz respeito à possibilidade de término ou diminuição quantitativa do segmento em questão, a redução já tem se concretizado na Unidade Federativa que é sede do governo Federal, conforme os dados estatísticos apresentados, podendo resultar, ou não, de acordo com políticas administrativas, no fechamento desse segmento em algumas escolas. No entanto, para o término do oferecimento, aos adolescentes, jovens e adultos, do primeiro segmento da EJA, de forma coerente e legal, ainda deve-se percorrer um longo caminho, pois conforme a abordagem de Didonet (2000, p.106) ao expor o Plano Nacional de Educação: “[...] para acelerar a redução do analfabetismo é necessário agir tanto sobre o estoque existente quanto sobre as futuras gerações” sendo necessária a contribuição da sociedade.

O cumprimento da legislação, de diretrizes e de normas que vigoram sobre a EJA no DF, ainda tem gerado várias necessidades, já conhecidas e discutidas, mas ainda não supridas.

A situação atual da EJA de 1º segmento deve ser algo claro, diante de professores desse segmento, principalmente para aqueles que pretenderiam redirecionar suas carreiras fora da Secretaria de Educação do DF, como foi apresentado por alguns docentes entrevistados.

As Normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, bem como a Proposta Curricular para a EJA – 1º Segmento, seriam instrumentos de grande valor para a análise crítica e fundamentação de professores e gestores, além da administração mais clara desse segmento de ensino, com a divulgação, nas escolas, de decisões, disposições e resoluções relacionadas a esse contexto. Essas ações poderiam possibilitar a maior compreensão e participação dos envolvidos no desenvolvimento da gestão democrática e da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Antônio da Rocha. *Enciclopédia Globo para os cursos fundamental e médio: história do Brasil*. Porto Alegre: Editora Globo S.A., 1978.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. *Constituição da República Federativa do Brasil: 1988 - com Emendas Constitucionais feitas até a nº 32 de 2001*. Brasília: Coordenação de Publicações, 2001.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª à 4ª série)*. Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996; Lei Darcy Ribeiro - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. In: Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.
- BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 3ª edição revista. São Paulo: Cortez, 2000.
- CHIZZOTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais – Biblioteca da educação*. Série 1. Escola; v 16. São Paulo: Cortez, 1991.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro. DP&A, 2000.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9394/96*. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.
- DIDONET, Vital. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Editora Plano, 2000.
- DISTRITO FEDERAL (Brasil), Câmara Legislativa. *Lei Orgânica do Distrito Federal – 2ª edição*. Brasília: CLDF, 2000.
- FÉLIX, J.B. (org.). Guia de formação para professores das séries iniciais. SALVIANO, Ana Regina Mello, SILVA, Ismália Lopes da, et al. *Componentes curriculares: alfabetização de crianças e jovens; e, pesquisa e prática pedagógica III*. Volume 6 Brasília: UniCEUB. 2004.

- FÉLIX, J.B. (org.). Guia de formação para professores das séries iniciais. PINHO, G.R.A & RAPOSO, D.M.S.P. *Módulo de pesquisa e prática pedagógica IV*. Volume 8. Brasília: UniCeub. 2004.
- _____. Guia de formação para professores das séries iniciais. SOUSA, José Vieira de. *Componente curricular organização e gestão da escola fundamental*. Volume 10. Brasília: UniCeub. 2004.
- LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Mariana de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 2000.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (Inep). *Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos*. Brasília – DF: O Instituto, 2000.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coordenação e texto final). *Educação de Jovens e Adultos: ensino fundamental: Proposta Curricular – 1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa. Brasília: MEC, 2001.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL – SEE/DF. *Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – Ensino fundamental de 1ª a 4ª série. Atualizada em 2003*. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/mostrapublicacao>>. Acesso em: 04 de maio. 2006.
- SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de jovens e adultos – Diretrizes Curriculares Nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SOURIENT, Lilian, RUDEK, Roseni & CAMARGO, Rosiane de. Distrito Federal: *interagindo com a história e a geografia – 1ª edição*. São Paulo: Editora do Brasil, 2005.
- TEIXEIRA, F.E.C. (org.). Guia de formação para professores das séries iniciais. PINHEIRO, Maria Eveline. *Aprendendo a aprender. Componente curricular: história da educação*. Volume 2. Brasília, 2002.

- TEIXEIRA, F.E.C. (org.). Guia de formação para professores das séries iniciais. ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. & VELOSO, S.C.B. Aprendendo a aprender. *Módulo de Filosofia e práxis II* - volume 4. (org). Brasília. UniCEUB.2003.

APÊNDICE 1

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - FACE
CURSO DE PEDAGOGIA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - PROJETO PROFESSOR NOTA 10
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TURMA D - VESPERTINO**

ENTREVISTA A PROFESSORES DA EJA – 1º SEGMENTO – DF

Especificação da Escola: _____

Localidade da Escola: _____

Tempo de experiência com a Educação de Jovens e Adultos: _____

1) Que fatores motivaram você a ser professor do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos ? _____

2) Você conhece as leis que regem a EJA ? _____

3) Que ações governamentais poderiam favorecer a EJA ? _____

4) Você acredita que a Educação de Jovens e Adultos possa acabar nessa comunidade ? Justifique.

5) Que índice você atribuiria à evasão escolar dos alunos da EJA de 1º segmento da sua escola ?

- () Aproximadamente 10 %;
- () Aproximadamente 30 %;
- () Aproximadamente 50 %;
- () Aproximadamente 70 %;
- () Aproximadamente 90 %.

6) Em sua escola, que fatores têm dificultado o desenvolvimento dos alunos nesse segmento de ensino? _____

7) Que atividades, desenvolvidas por sua escola, podem estar contribuindo para a permanência dos alunos do 1º seguimento da EJA?

8) Se você não pudesse mais trabalhar na Educação de Jovens e Adultos, como você desejaria redirecionar sua carreira ?

- () Trabalhar na Educação Fundamental regular;
- () Investir na docência para outros níveis de ensino ou em áreas administrativas;
- () Investir em outros concursos públicos;
- () Outros: _____ .

9) Profissionalmente, o que a Educação de Jovens e Adultos tem significado para você ?

APÊNDICE 2

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - FACE
CURSO DE PEDAGOGIA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - PROJETO PROFESSOR NOTA 10
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TURMA D - VESPERTINO

ENTREVISTA À DIREÇÃO DA EJA – 1º SEGMENTO – DF

Cargo: _____

Especificação da Escola: _____

Localidade: _____

Tempo de experiência com a Educação de Jovens e Adultos: _____

1) Você conhece as leis que regem a EJA ? _____

2) Que ações governamentais poderiam favorecer a EJA ? _____

3) Você acredita que a Educação de Jovens e Adultos possa acabar nessa comunidade ? Justifique.

4) Que índice você atribuiria à evasão escolar dos alunos da EJA de 1º segmento da sua escola ?

() Aproximadamente 10 %;

() Aproximadamente 70 %;

() Aproximadamente 30 %;

() Aproximadamente 90 %.

() Aproximadamente 50 %;

5) Em sua escola, que fatores têm dificultado o desenvolvimento dos alunos nesse segmento de ensino? _____

6) Que atividades, desenvolvidas por sua escola, podem estar contribuindo para a permanência dos alunos do 1º seguimento da EJA?

7) Profissionalmente, o que a Educação de Jovens e Adultos tem significado para você ?

ANEXOS

1. Total de Alunos e Turmas da Educação de Jovens e Adultos, por Segmento, segundo Gerência Regional de Ensino da Rede Pública Estadual - Censo Escolar de 2002.
2. Total de Matrículas e Turmas da Educação de Jovens e Adultos, por Segmento, segundo Região Administrativa - Rede Pública Estadual - Censo Escolar de 2004.
3. Total de Matrículas e Turmas da Educação de Jovens e Adultos, Curso Presencial, por Segmento, segundo Região Administrativa - Rede Pública Estadual - Censo Escolar de 2005.