

JÚLIO CÉSAR SILVA FONTOURA

**A PROBLEMÁTICA DA EVASÃO ESCOLAR NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DA
UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA ALBERTO
PINHEIRO EM SÃO LUÍS – MARANHÃO**

Orientadora: Profa. Doutora Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2013**

JÚLIO CÉSAR SILVA FONTOURA

**A PROBLEMÁTICA DA EVASÃO ESCOLAR NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DA
UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA ALBERTO
PINHEIRO EM SÃO LUÍS – MARANHÃO**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Doutora Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Co-orientador: Prof. Doutor António Neves Duarte Teodoro

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2013**

"Educar é educar-se na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais."

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha esposa e companheira Elaine Araújo, que muito me encorajou, me incentivou e ajudou-me nos difíceis momentos, a minha filha Anne Nathaly, pela sua compreensão nas minhas ausências.

Em especial, dedico esta dissertação a minha admirável e respeitável mãe Mary Silva Fontoura, exemplo de educadora emérita, de batalhadora, grande mãe, companheira, incentivadora e colaboradora.

Em memória, ao meu querido e eterno filho Guilherme e também ao meu querido e inesquecível pai José Maria Costa Fontoura, em memória, igualmente foi um educador, na arte da música, excelente pai e amigo.

.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente:

Em primeiro lugar, a Deus, pelo dom da vida, por tudo que fiz e, em especial, por ter descoberto, embora tardiamente, o gosto e o desejo pelo conhecimento, pela educação e pela oportunidade que a mim foi dada quando do meu ingresso na grandiosa missão de educar.

Também pela graça e honra de ser filho de Mary Silva Fontoura e José Maria Costa Fontoura, exemplos de pais comprometidos, amorosos, dedicados e preocupados com cada um dos sete filhos.

A minha esposa Elaine Araújo, que sempre esteve presente em toda essa difícil caminhada, incentivando-me e colaborando para a conclusão desta empreitada; à compreensão da minha querida e doce filha Anne Nathaly, que muito me apoiou e me encorajou.

Às Professoras Telma Reinaldo dos Santos Bonifácio, pelas suas orientações ao longo deste trabalho e Honorina Simões Carneiro pela confiança e oportunidade de trabalho em sua Instituição de Ensino.

Aos colegas de Mestrado, em especial a Maria de Fátima Souza Sampaio, aos Professores do Instituto Superior de Educação Continuada – ISEC, coordenadores e funcionários que sempre de bom grado nos auxiliaram em todas as horas, bem como à Faculdade de Teologia Integrada – FATIN e à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT, por tudo que nos proporcionaram.

RESUMO

Estudo sobre a problemática da Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos – EJA da Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro em São Luís – Maranhão. Fundamenta-se na análise da literatura sobre as políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no estado da arte sobre a evasão escolar desse segmento de ensino e ainda na análise dos documentos escolares, relatórios e atas de avaliação, que subsidiaram esta investigação. Aplicaram-se questionários e entrevistas, além de pesquisa de campo através da observação direta. Os sujeitos investigados foram os ex-alunos evadidos, professores e pedagogos desse segmento de ensino. A pesquisa indicou que nesse segmento da EJA existe um percentual consistente de evasão escolar, cujas causas vão desde a necessidade de trabalhar até a baixa escolaridade da família. Os resultados mostram o perfil de uma clientela que em sua maioria deseja estudar, mas é impelida a se evadir por diversos motivos, como: a falta de tempo, distância entre o domicílio e a escola, gravidez precoce e despreparo dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Conclui-se que existe a necessidade de melhora das condições físicas e estruturais da oferta da EJA, o que compreende a valorização do professor e as condições materiais da escola.

Palavras-chaves: EJA. Evasão Escolar. Perfil Discente. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

Study on the issue of School Education of Youth and Adults - Adult Education Unit of Basic Education in São Luís Alberto Pinheiro - Maranhão. It is based on analysis of the literature on the politics of Youth and Adults in Brazil, in the state of the art on truancy this segment of education and also the analysis of school documents, reports and minutes of review, which supported this research. Were applied questionnaires and interviews, and field research through direct observation. The subjects were investigated former dropout students, teachers and educationalist that segment. Research has indicated that this segment of the EJA there is a consistent percentage of truancy, whose causes range from the need to work to low educational family. The results show the profile of a customer who mostly want to study, but is impelled to evade for several reasons, such as lack of time, distance between home and school, early pregnancy and unpreparedness of teachers who work in these education. We conclude that there is need for improvement of the physical and structural supply of EJA, which includes the valuation of the teacher and the material conditions of school.

Keywords: EJA. Student Dropouts. Student Profile. Teaching. Learning.

LISTA DE SIGLAS

ABC	– Cruzada de Ação Básica Cristã
CBEAL	– Centro Brasileiro de Estudos da América Latina
CEAA	– Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	– Conselho de Educação Básica
CEE	– Conselho Estadual de Educação
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNEA	– Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	– Campanha Nacional de Educação Rural
CONFINTEA	– Conferência Internacional de Educação para Jovens e Adultos
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
FNEP	– Fundo Nacional de Ensino Primário
FUNDEB	– Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	– Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEC	– Instituto Superior de Educação Continuada
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB	– Movimento de Educação de Base
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
OEI	– Organização dos Estados Ibero-Americanos
PEI	– Programa de Educação Integrada
PIB	– Produto Interno Bruto
PNAD	– Plano Nacional de Avaliação e Desempenho
PNE	– Programa Nacional de Educação
PPP	– Projeto Político-Pedagógico
PROEJA	– Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SE	– Secretaria da Escola
SEA	– Serviço de Educação de Adultos
SEMED	– Secretaria de Educação do Município de São Luís

SETEC	– Secretaria Profissional de Educação
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
ULHT	– Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
UNE	– União Nacional dos Estudantes
UNESCO	– Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações
USP	– Universidade de São Paulo

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE GRÁFICOS	10
ÍNDICE DE TABELAS	11
INTRODUÇÃO.....	12
 CAPÍTULO I: BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA .	16
1.1 MARCO LEGAL E HISTÓRICO DA EJA	17
1.2 PANORAMA TEÓRICO E O ESTADO DA ARTE SOBRE A EJA.....	20
1.3 A EJA À LUZ DO PENSAMENTO FREIREANO	31
1.4 O SENTIDO DA EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO DA EJA	36
 CAPÍTULO II: A UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA ALBERTO PINHEIRO E A	
EJA.....	43
2.1 MEMORIAL DA ESCOLA.....	44
2.2 DEMONSTRATIVO DA MOBILIDADE ESCOLAR.....	45
2.3 AS PESSOAS DO CONTEXTO DO ESTUDO.....	46
2.4 A LEGISLAÇÃO E A PROPOSTA CURRICULAR NACIONAL PARA EJA.....	49
2.5 CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS DA EJA QUE PARTICIPARAM DA	
INVESTIGAÇÃO	50
2.6 CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES E PEDAGOGOS QUE	
PARTICIPARAM DA INVESTIGAÇÃO	52
2.7 A ROTINA DA EJA A PARTIR DOS DOCUMENTOS ESCOLARES	53
2.8 A EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL	57
 CAPÍTULO III: <i>DESIGN</i> DA INVESTIGAÇÃO	60
3.1 TIPO DE PESQUISA	61
3.2 <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	64
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	64

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
4.1 CAUSAS DA EVASÃO NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS EVADIDOS	68
4.2 CAUSAS DA EVASÃO NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E PEDAGOGOS	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
BIBLIOGRAFIA	104
APÊNDICES	i

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Relação de participantes segundo o gênero	50
Gráfico 02: Motivações ao abandono escolar, fatores externos	68
Gráfico 03: Fatores que favoreceram o abandono, fatores internos	70
Gráfico 04: Expectativa em relação ao retorno a escola	72
Gráfico 05: Expectativa em relação ao futuro/desenvolvimento pessoal e profissional	75
Gráfico 06: Expectativa em relação a seu entendimento sobre a EJA	76
Gráfico 07: Expectativa em relação a EJA enquanto modalidade de ensino	78
Gráfico 08: Expectativa sobre os conteúdos apreendidos favorecendo ou não no dia a dia	80
Gráfico 09: Sentimentos dos alunos sobre o abandono escolar.....	81
Gráfico 10: Relação interpessoal entre membros da escola	83
Gráfico 11: Identificação de disciplina supostamente favorecedora de evasão	84
Gráfico 12: Avaliação do professor sobre evasão na escola	86
Gráfico 13: Medidas para o sucesso do programa EJA na visão dos professores.....	88
Gráfico 14: Avaliação do professor sobre a assistência dada pela escola aos alunos da EJA..	90
Gráfico 15: Avaliação do professor sobre a modalidade EJA.....	92
Gráfico 16: Avaliação do professor sobre o relacionamento interpessoal entre os membros da escola.....	94
Gráfico 17: Avaliação do professor sobre mudanças na escola para persuasão do aluno.....	95
Gráfico 18: Avaliação do professor sobre influência do trabalho no abandono escolar	96
Gráfico 19: Avaliação do professor sobre futuro dos jovens da EJA.....	97
Gráfico 20: Sobre sua qualificação para o trabalho na EJA	98

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01: Demonstrativo de alunos por turma.....	46
Tabela 02: Demonstrativo de alunos da EJA no Segmento I	46
Tabela 03: Demonstrativo de alunos da EJA no Segmento II (Noturno).....	46
Tabela 04: Perfil socioeconômico dos alunos evadidos da EJA na Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro	51
Tabela 05: Perfil dos professores entrevistados do curso EJA.....	52

INTRODUÇÃO

Investigar a evasão escolar no contexto das políticas educacionais no Brasil, em geral, e em São Luís do Maranhão, em particular, especificamente na modalidade de ensino identificada como Educação de Jovens e Adultos – EJA é tratar de uma das problemáticas mais recorrentes em sala de aula de jovens e adultos.

Os jovens e os adultos brasileiros sujeitos a uma realidade urbana ou rural precarizada por fatores de diversas origens: familiar, econômica ou ideológica, são reféns de uma sociedade pautada pelas desigualdades sociais, políticas e econômicas, que contribuem para o retardo de entrada na escola. Tal fenômeno é originado de variáveis as mais diversas, como, por exemplo, o abandono no decorrer do processo, por exigências econômicas, fundamentalmente, somado à necessidade de trabalhar para a própria manutenção e a de seus familiares.

Ao longo da história da humanidade, podemos observar que a escola vem sofrendo transformações acentuadas sempre com o objetivo de promover o aprendizado, proporcionando assim, o desenvolvimento humano. Dessa forma, o Brasil não poderia andar na «contramão» dessa história e, nesse contexto, é que os governos têm, ao longo dos tempos, desenvolvido diversas políticas públicas no tocante à educação em geral e ao ensino e à aprendizagem, em particular. Dentre estas, a modalidade de ensino conhecida como EJA, objetivando fomentar a educação e o letramento dessas pessoas e, diminuindo desse modo, o analfabetismo no território brasileiro.

Nesse sentido, temos como questão de partida compreender a problemática da Evasão Escolar na EJA, no tocante aos alunos que, em algum momento, tenham se matriculado na Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, em São Luís do Maranhão, e posteriormente se evadido por motivos os mais diversos. São esses motivos que queremos identificar e analisar à luz das condições históricas concretas, na medida em que acreditamos ser a EJA uma das modalidades de ensino considerada a esperança do desenvolvimento educacional desses jovens e adultos que, por algum motivo, não realizaram seus estudos em tempo regular, ou seja, dos 07 aos 17 anos, em sua comunidade.

Investigamos, nesta pesquisa, 10 alunos desistentes do programa, sendo todos do 2º Segmento da EJA, bem como 05 professores atuantes nessa modalidade de ensino e 02 pedagogos que foram ouvidos através de entrevistas semiestruturadas. A escolha pelo 2º segmento da EJA, que corresponde aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental deu-se de forma aleatória.

Na verdade, o que estamos investigando são os motivos desse abandono, uma vez

que no mundo atual os indivíduos necessitam se capacitar no sentido de se prepararem para inserção nas áreas mais diversas do mercado de trabalho, que cada vez mais, exige uma mão de obra qualificada, o que leva os jovens e adultos a buscar na escolarização a qualificação necessária, haja vista a exigência desse mercado. Para Pinto (2000), “o adulto é o homem na fase mais rica de sua existência, com mais plena possibilidade. Por isso é o ser humano no qual melhor se verifica seu caráter de trabalho” (PINTO, 2000, p. 79).

Já Haddad (1994, p. 87) assim se posiciona a esse respeito:

“A Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo levar a educação às classes mais carentes do país, assim, a legislação brasileira buscou suprir a escolarização regular para aqueles que não a tiveram na idade adequada e nessa mesma linha de pensamento, com a perspectiva de alavancar as oportunidades educacionais, o Estado se propõe a criar meios de favorecer oportunidades àqueles que tiveram, por algum motivo, de interromper seus estudos”.

Seguindo o raciocínio do autor, são estes motivos que contribuem para a exclusão de uma parcela significativa da sociedade do sistema de ensino, porém, é necessário frisar que esta população, no desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho, acaba retornando à escola, por entendê-la como um mecanismo que lhe resgatará a ascensão social (BRASIL, 2002, p.34).

Dessa forma, é pertinente observarmos que o sujeito que voltou a procurar os bancos escolares e depois se evade antes de concluir o percurso escolar tem algum problema social ou econômico que precisa ser conhecido, seja para promover sua reintegração ao sistema, seja para trabalhar no sentido de que outros também não evadam. Portanto, fez-se mister detectarmos os pontos frágeis do sistema de ensino para jovens e adultos e fazermos uma reavaliação no que se refere ao currículo, às metodologias aplicadas, a relação professor e aluno e vice-versa, bem como identificar os motivos que favoreceram o aumento estrondoso das taxas de evasão de jovens e adultos na escola em estudo.

Para tanto, temos como **Objetivo Geral** – Analisar as causas da evasão escolar dos alunos da EJA, na Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, situada na zona urbana de São Luís/MA, e como **Objetivos Específicos**:

- Conhecer a opinião dos alunos evadidos da EJA sobre as causas de sua evasão.
- Conhecer a opinião de professores e gestores sobre esse fenômeno da evasão na EJA.
- Identificar na escola *locus* da investigação as características do Projeto Político-

Pedagógico – PPP que orienta a EJA.

A investigação realizada culminou com esta dissertação de mestrado, ministrado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT em Lisboa (Portugal). O trabalho está organizado em quatro capítulos: no primeiro capítulo, contextualizamos historicamente o objeto da pesquisa: **Evasão Escolar na EJA** – desde sua origem até os dias atuais, seguida de uma abordagem teórica básica e da análise do estado da arte do tema em estudo, bem como de uma leitura das bibliografias que embasaram este trabalho.

No segundo capítulo, tratamos da análise do *locus* da investigação que é a Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, caracterizando as pessoas que transitam no contexto desta instituição colaboram na educação destes jovens e adultos, e ainda quem são esses alunos da EJA.

No terceiro capítulo, analisamos as ferramentas metodológicas aplicadas durante todo o processo investigativo, os métodos e as técnicas utilizados, o acesso ao terreno da investigação, os instrumentos para recolha de dados e as análises dos resultados encontrados.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados da investigação, com base nas falas dos(as) alunos(as), dos professores(as) e dos(as) pedagogos(as). Por fim, fizemos nossas considerações finais de forma a deixar claro o que se pensou antes, durante e depois da investigação.

CAPÍTULO I

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

1.1 MARCO LEGAL E HISTÓRICO DA EJA

A Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, destacando a importância de se considerarem as situações, os perfis e as faixas etárias dos estudantes. Esta Resolução salienta que a EJA precisa reparar a dívida histórica e social relacionada a uma parte da população brasileira, que teve negado o direito à educação; possibilitar seu reingresso no sistema educacional, oferecendo-lhe melhoria nos aspectos sociais, econômicos e educacionais; e buscar uma educação permanente, diversificada e universal.

De acordo com essas Diretrizes, a EJA deve pautar-se pelos princípios de equidade, diferença e proporção, propondo um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- a distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades diante do direito à educação;
- a identificação e o reconhecimento da alteridade, própria e inseparável, dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- a proporcionalidade, com disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares às necessidades próprias da EJA, com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade.

De acordo com a Proposta Curricular oriunda do Ministério da Educação e Cultura – MEC, essa modalidade de ensino é uma prática de caráter político, que tem a preocupação em resolver situações de exclusão que, algumas vezes, fazem parte de um quadro maior de marginalização e objetiva dar oportunidades de condições de ensino e aprendizagem a jovens e adultos que, por algumas circunstâncias, quer sociais, quer econômicas, abandonaram o ambiente escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394/96, na seção dedicada à EJA reafirma o direito destes jovens e adultos a um ensino básico adequado às suas condições, e o dever do poder público de oferecê-lo sem ônus, na forma de cursos e exames supletivos. Esta Lei alterou a idade mínima para realização de exames supletivos para 15 anos, no Ensino Fundamental, e 18, no Ensino Médio, além de incluir a EJA no sistema de ensino regular (BRASIL, 2002).

A referida Lei prevê que a EJA se destine àqueles que não tiveram acesso ou não

puderam dar continuidade aos seus estudos no Ensino Fundamental ou Médio, na faixa normal dos 7 aos 17 anos, e deve ser oferecida em modalidades gratuitas de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, levando-se em consideração as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão (BRASIL, 2002), considerando que:

“É notório que para conceber o homem como um sujeito crítico, implica proporcionar-lhe condições de adquirir e reproduzir conhecimento e de formar atitudes pessoais, socialmente importantes para a formação de seu caráter. Nesse sentido, o progresso satisfatório do indivíduo como ser consciente, crítico, participante e livre está sujeito, consideravelmente, à intervenção da escola. Só dessa forma é que se poderá construir o espaço para o “exercício da cidadania plena, definida como competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletiva organizada” (DEMO, 1995, p. 02).

Para que possamos atender às necessidades inerentes a este segmento discente, investigamos o contexto em que se encontra a escola, lugar de investigação, a qualidade profissional dos docentes que os ensinam e os alunos matriculados cursando o ano letivo, além dos que se evadiram nesse período escolhido para o desenvolvimento desta investigação.

Todo esse percurso foi necessário para entendermos o desenvolvimento interno por que passa essa instituição de ensino no que tange à EJA. Assim, tivemos a possibilidade de entender a luta constante que se trava nesse universo escolar pela busca do saber, necessário ao atual momento histórico, num país que sonha e clama por uma sociedade mais justa e igualitária. Consoante Demo (1995, p.2), “o desafio maior da cidadania é a eliminação da pobreza política que está na raiz da ignorância como massa de manobra”. Este mesmo estudioso ainda afirmar que o desafio deve partir de todos: escola, comunidade, sociedade em geral, na corrida por uma cidadania digna e plena (DEMO, 1995). A esse respeito, Freire (2003, p. 52) destaca:

“Dessa forma, a prática educativa, reconhecendo-se como prática política, não se limita apenas ao repasse dos conteúdos, mas sim, à conscientização política do indivíduo. Respeitando os sonhos, as frustrações e os desejos dos educandos. Os educadores têm nestes “um ponto de partida e não um ponto de chegada”.

Nessa perspectiva, a Constituição de 1988 é bem taxativa ao definir os princípios fundamentais que regem a educação, além de referendar igualdade de condições para o

acesso, a liberdade e gratuidade de ensino; o artigo 206 faz referência à permanência na escola. Já o artigo 208, da mesma Lei, garante o acesso ao ensino obrigatório gratuito como direito público e subjetivo, entendendo direito público subjetivo como aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação (BRASIL, 1988).

O estado do Maranhão não se encontra fora dessa realidade, pois conta com expressiva taxa de evasão nessa modalidade de ensino, conforme dados colhidos na Secretaria de Educação do Município de São Luís – SEMED, os quais não nos foi possível coletar documentadamente, haja vista a SEMED não dispor de dados concretos sobre evasão nessa modalidade de ensino. Estão sendo aguardados para o final de 2012 os resultados do primeiro censo no Estado que está em andamento sob a responsabilidade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Dessa forma, este estudo visou, primeiramente, realizar um diagnóstico da EJA na Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro de São Luís, quantificando seu universo de alunos frequentes e posteriormente de alunos evadidos, procurando identificar seus problemas, suas queixas, suas percepções, suas perspectivas de inserção no mercado de trabalho e os motivos que os fizeram desistir do curso, tendo em vista que, conforme nos destaca Cury (2000),

“[...] trata-se de um direito positivo, constitucionalizado e dotado de efetividade, o titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso a escolaridade obrigatória ou que tenha tido esse acesso, e desistiu ou evadiu-se do processo. Por isso este é subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste. O então cumprimento ou omissão por parte das autoridades incumbidas implica responsabilidade da autoridade competente” (CURY, 2000, p. 22).

Considerando suas particularidades e as contribuições de cada área do conhecimento para a formação dos jovens e adultos, este direito contribui para o atendimento às potencialidades e dificuldades destes alunos em idade avançada. Desse modo, objetivando aprofundar tais premissas, passamos a analisar os estudos mais recentes sobre esta temática.

1.2 PANORAMA TEÓRICO E O ESTADO DA ARTE SOBRE A EJA

A LDB nº. 9.394/96, em seu artigo 37, estabelece que a EJA seja destinada àqueles que não tiveram acesso e continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Nesse sentido, a EJA se apresenta como uma modalidade de ensino destinada aos indivíduos com 15 anos ou mais, entretanto podemos destacar nessa análise duas dimensões a serem aprofundadas por teóricos da área de educação.

Na primeira dimensão, temos o posicionamento de Di Rocco (1979, p.65) que delinea a EJA, em primeiro lugar, como um processo destinado a suprir a carência escolar daqueles jovens e adultos que não usufruíram do processo comum de escolarização no tempo regular, e a segunda dimensão tem por objetivo o aperfeiçoamento de adultos que já dominam as habilidades mínimas de comunicação e escrita e se beneficiam do processo como uma forma de aprimoramento ou especialização.

Por isso, a EJA também recebe as denominações de **Educação Permanente**, Continuada e ao longo da vida. Assim, esta é entendida como um processo de formação constante do indivíduo, levando em conta a prática da autoeducação como sinônimo de vida, não mais como formação do indivíduo, apenas no sentido da escolarização ou de aperfeiçoamento profissional (DI ROCCO, 1979, p.66).

A LDB nº. 9.394/96, em seu artigo 37, parágrafo 2º, trata da responsabilidade do poder público de viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Dessa maneira, é de responsabilidade do Estado, a implementação de políticas públicas eficazes com o objetivo de garantir não só o acesso à escola por parte do aluno trabalhador, como também viabilizar meios para assegurar sua permanência nela e permitir o prosseguimento dos seus estudos: “A lei constitucional não pode continuar sendo artificial com sentido vazio, inócuo, mas verdadeiro no sentido real da participação crescente das camadas sociais nas oportunidades educativas” (BRAGA, 2002, p. 48).

Sabemos que a ausência da educação escolar representa uma grande falta para o indivíduo e uma perda enorme para o Estado. A EJA representa um novo horizonte, um novo recomeço, sob uma alternativa legal, que vem acompanhada de garantias legais. A Lei buscou reparar esse vazio, e cabe ao indivíduo exigir seu direito à educação escolar.

Para tanto, a EJA necessita de ser trabalhada e articulada a um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas eficazes e satisfazer às necessidades de

aprendizagem de jovens e adultos (CURY, 2000, p.9). Nesse contexto, o educador tem uma função social extremamente relevante, e sua postura profissional com o fazer político-social deve contribuir com aqueles que não tiveram condições de continuar seus estudos no tempo regular.

A LDB nº. 9.394/96 não quis deixar esse campo em aberto. Por ser a EJA uma modalidade da Educação Básica, por ser ela um direito que se traduz na emissão de um certificado de conclusão com validade nacional, é preciso que seus professores sejam formados adequadamente e apresentem o diploma de licenciado e, de preferência, um currículo adequado a essa modalidade de ensino.

O Parecer nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE, ao regulamentar a EJA, insiste nesta tecla de acentuar o perfil diferenciado desses alunos. Eles devem ser tratados como tais e não como extensão de crianças e de adolescentes. Muitos desses professores são até mais jovens do que seus alunos. Por isso, devem acolher a experiência vivida dos estudantes e, quando esta for adequada aos conteúdos estudados, poderão atribuir créditos a ela, desde que submetida a uma avaliação.

A EJA, como modalidade da educação básica e por atender a um público jovem e adulto, excluído do sistema de ensino na idade própria, dos 7 aos 17 anos, deve ter tratamento que atenda à sua especificidade, que considere as vivências, os conhecimentos, a cultura que esses alunos trazem consigo para a sala de aula. Pois, um das formas de agregar significado à ação educativa nesse segmento é por meio da execução de propostas político-pedagógicas.

No entanto, no contexto das escolas brasileiras que oferecem EJA, ainda há um imenso caminho a ser percorrido, pois a realidade mostra que poucas escolas/sistemas embasam seu trabalho em propostas político-pedagógicas, sejam específicas, sejam integradas na escola como um todo.

Pouca importância é ainda conferida tanto a sua elaboração quanto à execução das propostas pedagógicas. Da mesma forma, falta reflexão quanto a sua importância; os planos, quando existem, são meramente burocráticos, e o tempo destinado à formulação dessas propostas é curto, geralmente no início do ano, sem a participação do coletivo da escola e sem sintonia com a realidade na qual a escola está inserida.

De acordo com a legislação, a elaboração e a execução de uma proposta político-pedagógica dá aos sistemas de ensino e às escolas a oportunidade de concretizar a flexibilidade responsável decorrente da autonomia pedagógica. Ela deve ser a expressão de um conjunto de princípios e objetivos já estabelecidos na legislação federal, adequando-os à

EJA e à etapa que o sistema oferece em sua rede, definindo o que quer alcançar, por que, como vai fazê-lo, quando vai realizá-lo e com quem conta para atingir seus objetivos (CURY, 2000).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (BRASIL, 2000), no que se refere à orientação curricular, remetem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental. Nesse sentido, as orientações são as seguintes:

1. As escolas deverão estabelecer como princípios norteadores de sua ação pedagógica:

- a) **princípios éticos:** autonomia, responsabilidade, solidariedade; respeito ao bem comum;
- b) **princípios políticos:** direitos e deveres da cidadania; criticidade; respeito à ordem democrática;
- c) **princípios estéticos:** sensibilidade, criatividade; diversidade de manifestações artísticas e culturais.

No entanto, a trajetória da educação popular no Brasil é marcada por uma série de ações que tiveram como objetivo a erradicação do analfabetismo em nosso país, tardiamente, visto que os primeiros passos para a implantação aqui da EJA “só ocorreu quase 50 anos após o descobrimento do Brasil”, durante o processo de colonização, pelos padres jesuítas, aproximadamente em 1549. Nessa época, D. João III criou o Governo Geral e deu ao Padre Manoel da Nóbrega e a outros religiosos a incumbência de exercerem a ação educativa missionária com os adultos, numa perspectiva mais de cristianização do que de educação. Esse tipo de educação era voltado para a instrução dos índios e colonizadores, embora com objetivos diferentes (GHIRALDELLI JR., 2009, p.11).

De forma restrita, e passando por muitas dificuldades, Manoel da Nóbrega criou um plano de ensino, adaptado à realidade colonial e ao o que ele entendia ser seu objetivo. Nesse plano, estavam contidos os ensinamentos do idioma português lusitano, o ensino religioso, a leitura e a escrita, bem como estudo instrumental e canto orfeônico. Assim, o aluno evoluía, tendo duas opções na vida: ficar no Brasil para o aprendizado profissional relacionado à agricultura ou terminar seus estudos na Europa. Estava implantada, nesse contexto, a primeira pedagogia brasileira (GHIRALDELLI JR., 2009, p.11).

Com a detenção do monopólio do ensino regular, vários foram os colégios fundados pelos jesuítas com a missão de dar continuidade ao ensino religioso e laico. Embora nem todos os filhos da elite da Colônia quisessem se tornar padres, os pais não tinham outra opção

senão a submissão à vida religiosa com base na *Ratio Studiorum*¹, ou, mais precisamente, num plano de estudos da Companhia de Jesus², que tinha como proposta ensinar Filosofia e Teologia, por etapas, finalizando com uma viagem para a Europa (GHIRALDELLI JR., 2009).

Ainda segundo Ghiraldelli Jr. (2009), o que aconteceu, na prática, é que ficou a cargo das famílias a orientação acerca da alfabetização, haja vista os jesuítas terem se preocupado mais com a educação de adultos. Nesse aspecto, foi grande a influência dos padres no início da colonização brasileira, pois o Brasil, nessa época, já contava com mais de cem estabelecimentos de ensino.

Com a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil pelo Marquês de Pombal³ em 1760, houve uma desestabilização do ensino na colônia. O marquês, influenciado pelas ideias Iluministas⁴, tira a escola do monopólio da igreja e passa-a para o Estado, surgindo assim, na concepção de Ghiraldelli (2009), o primeiro esboço de ensino público no país. Com efeito, o Estado assumiu a educação no Brasil, cabendo aos professores, geralmente pessoas que haviam terminado seus estudos na Europa e formados pelos jesuítas, ministrarem aulas e receberem do Estado algum rendimento, salário, pelos serviços prestados.

Durante o Império, a educação no Brasil toma um impulso com a chegada da Corte Portuguesa em 1808, transferindo para o Rio de Janeiro a sede do reino português e possibilitando a criação dos cursos profissionalizante, superior e militar, com o objetivo de assemelhar a colônia à Corte (GHIRALDELLI JR., 2009). Nesse interim, muito pouco foi feito oficialmente, porque a concepção de cidadania era considerada apenas como um direito da elite (BRASIL, 2002).

Ainda na visão de Ghiraldelli Jr. (2009), podemos destacar duas ações importantes, nesse período, que deixaram resquícios negativos que se perpetuam até hoje à educação brasileira. A primeira: a criação, em 1839, do Colégio D. Pedro II, que tinha como objetivo servir de padrão de ensino, mas não se concretiza, pois servia somente à classe elitista.

A segunda, conforme o mesmo autor, foi a Reforma Leônicio de Carvalho,

¹ *Ratio Studiorum*: Ordem dos Estudos-experiência pedagógica dos jesuítas que visava a formação integral do homem cristão, por meio da fé e da cultura local (GHIRALDELLI JR., 2009)

² Caracterizou-se por uma situação de divisão e de conflitos na igreja. Favoreceu a atividade educativa por atuar na defesa do povo cristão, propagação da fé e educação da juventude (GHIRALDELLI JR., 2009).

³ Marquês de Pombal - Marcou o século XVIII e o absolutismo régio português por meio de uma política de concentração de poder com o objetivo de estabelecer a economia nacional e resistir à forte dependência desta em relação à Inglaterra (GHIRALDELLI JR., 2009).

⁴ Iluministas – tinham como ideal a extensão dos princípios do conhecimento crítico a todo campo do mundo humano. Atitude geral de pensamento e de ação.

estabelecida no Decreto nº 7.247, de 1879, a qual instaura a liberação do ensino primário, secundário e superior no país. Este Decreto deixava livre, ou seja, a critério de quem quer que fosse o ensino; o aluno deveria aprender com quem lhe conviesse e depois submeter-se aos exames sugeridos por sua instituição, inclusive escolhendo as disciplinas que quisesse cursar nas escolas. Começa, nesse ínterim, a organização do estudo por matérias.

Nessa perspectiva, a concepção de Educação na período do Império e no início da primeira República, teve um caráter assistencialista e compensatória, considerando ser destinada aos pobres. As Associações Cívicas, por exemplo, objetivavam a preparação exclusiva para o trabalho artesanal, qualificado e socialmente útil (BELLO, 2001).

Nessa sentido, destacam-se os principais estabelecimentos escolares da época, como as Academias Militares o Colégio de Fábricas, criado por D. João VI, cujos aprendizes vinham de Portugal; o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, criado por D. Pedro II; Casas de Educandos Artífices; os Liceus de Artes e Ofícios e a criação de redes de escolas profissionais (BELLO, 2001).

Nessa acepção, no período da República, destaque aos primeiros anos, a educação popular era marcada por um discurso que se preocupava com o analfabetismo; contudo não passava disso. Conforme Ghiraldelli Jr. (2009), o Brasil, em 1920, contava com 75% ou mais de sua população em idade escolar analfabeta. O mesmo autor ratifica, explicitando:

“Para os olhos de alguns grupos, era como se a República não tivesse de fato tornado a coisa pública algo realmente público; no caso o ensino público não aparecia como prioridade. Então a idéia de tornar a República uma república de fato conquistou alguns e estes estiveram novamente voltados para a educação” (GHIRALDELLI JR., 2009, p.65).

Assim observamos que, com a instauração da República, não houve muitas mudanças desde o Brasil Colônia até o Brasil Império. Acreditamos, pois, que o pouco que foi feito não demonstrou consistência pedagógica, em virtude do contexto a que o Brasil estava inserido.

O Decreto nº 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925, chamado Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves, estipulou a criação de escolas noturnas. Essas escolas criadas, foram as primeiras formas de organização do ensino noturno no Brasil. Eram destinadas restritamente a adultos analfabetos que não tinham acesso à escola, em idade própria, e não podiam frequentar as aulas, durante o dia, por estarem trabalhando. A participação só era permitida

para homens. Eram voltadas especificamente para alfabetização de adultos, mas, posteriormente, estendeu-se para o secundário e médio.

Em 1940, com a redemocratização, por conta e força da Constituição de 1934, e a obrigatoriedade do ensino primário gratuito, foi que a EJA começa a se firmar politicamente. Nesse sentido, foram criadas e organizadas campanhas e projetos em prol da EJA que se estendem até hoje, tais como: Criação do Fundo Nacional de Ensino Primário – FNEP (1942), Serviço de Educação de Adultos – SEA em 1947, Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA em 1947, Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, em 1952, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA em 1958 (BRASIL, 2002).

Destacamos, nesse período, a I Conferência Nacional de Educação para Jovens e Adultos – CONFINTEA, realizada em Helsingor, na Dinamarca em 1949, a qual foi marcada pelo espírito de reconstrução do pós-guerra. Desse modo, a cada 12 anos, especialistas se reúnem com o objetivo de avaliar políticas implementadas, em âmbito internacional, para essa modalidade de educação (IRELAND, 1999).

Outro destaque é a LDB nº. 4.024/1961 que passa a dar oportunidade às pessoas maiores de 16 anos de prestarem exame de madureza, e as maiores de 19 anos poderiam obter certificado do curso ginásial. Estava, então, nessa época, configurando-se um novo cenário de oportunidades para os jovens e adultos do país.

Ainda na mesma época, segundo o mesmo documento, novas ideias de educação popular se difundiam. Surge, então, o Movimento de Educação de Base – MEB, o Movimento de Cultura Popular do Recife em 1961, Centros Populares de Cultura e União Nacional dos Estudantes – UNE, Campanha de Pé no chão Também se Aprende a Ler em Natal, Programa Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura, em 1964.

Em 1960, conforme previsão, após 12 anos, foi realizada a II CONFINTEA, esta, por sua vez na cidade de Montreal, Canadá. A Conferência foi rotulada pela preocupação em consolidar e fortalecer a EJA internacionalmente. Objetivou, também, retratar a situação de mudança e crescimento econômico do período, destacando a alfabetização de jovens e adultos (IRELAND, 1999).

Face ao exposto, cabe-nos salientar que, ao discutirmos sobre a EJA, devemos, obrigatoriamente, considerar as ideias de Paulo Freire que, de uma forma extremamente significativa, contribuiu para que essa política pudesse percorrer uma trajetória de qualidade, pois um de seus objetivos era a libertação dos oprimidos, ou seja, o sentido mais profundo de sua obra era ser **expressão dos oprimidos**. A sua pedagogia não é apenas para os pobres;

queria ver também os não pobres e as classes médias se engajando para a transformação do mundo. Nessa perspectiva, Freire (2009) afirma:

“Na verdade, porém, os chamados marginalizados que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma, em “seres para outro”. Sua solução pois não está em integrar-se, em incorporar-se a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se seres para si” (FREIRE, 2009, p. 87).

A EJA, como modalidade de ensino, nos níveis fundamental e médio, vem se caracterizando por descontínuas e tênues políticas públicas ineficazes, não dando conta da demanda potencial e do cumprimento dos direitos estabelecidos pela Carta Magna de 1988. Brandão (1998) é bastante enfático quando corrobora esse grande educador, ao explicitar:

“Ele cria e recria os instrumentos e artifícios para que as pessoas oprimidas por ele pensem como ele, pensando que pensam por si próprias. A educação é um desses instrumentos. Ela é um desses artifícios. Ao falar primeiro de uma educação bancária e, mais tarde, de uma invasão cultural dominante sobre cultura e a consciência dos sujeitos oprimidos, Paulo Freire leva às últimas consequências sua crítica política da educação que serve ao poder da sociedade desigual” (BRANDÃO, 1998, p. 105).

Conforme Ghiraldelli (2009), nessa visão sobre Freire clarifica que este afirmava ter o homem vocação para ser sujeito de sua história e não para ser objeto dela. Porém, no caso brasileiro, ocorre o contrário, visto o povo ser vítima do autoritarismo, resquícios de um período colonial e escravocrata. Logo, é preciso romper com esse pensamento e libertar o homem dessas amarras, missão da pedagogia.

Em 1964, segundo, ainda, a LDB nº 4.024/1961, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização postulado por Paulo Freire, o qual foi sustado alguns meses depois em razão do golpe militar. Dessa forma, o governo militar, entre 1965 a 1971, promoveu a expansão da Cruzada de Ação Básica Cristã – ABC em Recife, orientada por protestantes, com o objetivo de alfabetizar os analfabetos.

Em 1967, o Governo cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF, que, até a década de 80, teve um pequeno crescimento em todo o país. Em 1969, foi publicado o Parecer nº 12, o qual institui o primeiro dispositivo de regulamentação de cursos técnicos, proposto pela Lei nº 4.021/61, que estabelece efetivamente os objetivos fins destes cursos

(BRASIL, 2002).

Em 1971, expande-se o MOBRAL em todo o território Brasileiro, tornando-se diversificado. Dessa iniciativa surge o Programa de Educação Integrada – PEI, que é uma forma condensada do antigo primário, e que dá oportunidade aos alfabetizados de continuarem seus estudos (BRASIL, 2002).

Em seguida, foi promulgada a Lei nº 5. 692/71, que amparava o ensino supletivo, inclusive dando prioridade aos participantes do MOBRAL, e destinada a acolher adultos que não tinham conseguido concluir a escolaridade em idade adequada. Esta Lei criou a profissionalização compulsória e dedicou um capítulo ao ensino supletivo, sugerindo aos estados o atendimento à EJA (BRASIL, 2002).

Dessa maneira, novamente passados 12 anos, dá-se ênfase à III CONFINTEA, realizada em 1972, em Tóquio, no Japão, momento em que foi discutida a vinculação do sucesso de programas educativos ao desenvolvimento econômico e social, bem como a participação de indivíduos excluídos (IRELAND, 1999).

Em 1980, viu-se o início da abertura política. Os programas de alfabetização se estabeleceram em turmas de pós-alfabetização e a tecnologia educacional passou a ser muito questionada. Já em 1985, desacreditado, o MOBRAL foi extinto, e foi implantada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, isto é, a Fundação Educar, a qual objetivava o atendimento aos jovens da primeira série, apoiava as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas. Em 1990, essa Fundação foi extinta e os órgãos públicos passaram a ser os mantenedores dessa modalidade de ensino (BRASIL, 2002).

Em meados de 1985, foi realizada a IV CONFINTEA, em Paris, na França, a qual foi marcada pela preocupação com a crise econômica e seu impacto socioeducacional (IRELAND, 1999).

Ao descortinar sua visão sobre as transformações porque passou a educação brasileira, Capanema (2004) elucida que foram bem visíveis as transformações que ocorreram no Brasil, após a Constituição de 1988, e ainda foram perceptíveis as expectativas que a sociedade teve condizentes ao novo papel que a educação passou a desempenhar. Nesse prisma, cabe-nos ainda ressaltar a reflexão dessa autora (2004, p. 37), quando discorre: “ao experimentar o regime militar, fechado e autoritário, o país entrou num processo de redemocratização, que trouxe significativas mudanças nos campos políticos, social e econômico. A Constituição de 1988 idealizou uma nação pronta para recobrar seus valores democráticos”.

Nesse sentido, um desses valores democráticos foi resgatado com o surgimento da

nova LDB nº. 9.394/96, que passou a garantir as diversas modalidades de EJA, adequando-a às exigências sociais e ao mercado de trabalho. O artigo 37,§ 1º e 2º desta Lei delinea:

“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 segurarão gratuidade 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” (CARNEIRO, 2010, p. 297).

Já para Carneiro (2010), sobre o contexto, clarifica dizendo que a LDB trouxe um avanço substancial para essa modalidade de ensino, pois substituiu a ideia confusa do ensino supletivo, pela ideia mais ampla de educação, assim como estendeu ao Estado maior responsabilidade nesse campo.

É pertinente sinalizarmos que a LDB 9394/96 se constituiu num marco extremamente importante para a Educação Profissional, já que as Leis anteriores tratavam, apenas parcialmente, sobre a questão, como, por exemplo, a Lei nº 5.692/71, com o segundo grau profissionalizante.

E para reafirmar a obrigatoriedade e gratuidade da educação para aqueles que não tiveram acesso ao ensino em tempo hábil, são dedicados dois capítulos da LDB, o art.37 e o art.38, Seção V. Outra mudança substancial, presente na Lei, foi com relação ao Ensino Médio que passou a fazer parte da Educação Básica (art.21), como também este volta a desvincular-se do Ensino Técnico para “integrar-se às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” (BRASIL, 1996).

Em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, ocorre a V CONFINTEA, que tinha como um dos seus principais objetivos “Compreender a Educação de Jovens e Adultos como direito de aprender ao longo da vida, e não apenas de escolarizar-se” (BRASIL, 1999).

Em 2000, dá-se a aprovação do Parecer nº11/2000-CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Já em 2005, foi aprovado o Decreto nº. 5.478, que institui, no âmbito das instituições federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (BRASIL, 2005).

Já em 2006, foi instituído o Decreto nº 5.840/2006, que revoga o Decreto nº 5.478/2005, isto é, o anterior, e passa a denominar o PROEJA como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (BRASIL, 2006).

É notório ressaltarmos que a EJA em 2007, alcançou um momento único com a criação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica – FUNDEB, o qual lhe dá igual estatura financeira semelhante às de outras modalidades de educação básica. Medida esta, que representa um progresso real para o Programa, garantindo qualidade e infraestrutura para os sistemas de ensino em todas as esferas, tanto municipais quanto estaduais e federais (BRASIL, 2006).

Pela primeira vez em um país do Hemisfério Sul, o Brasil, é dada a oportunidade de sediar uma CONFINTEA, patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO . Então, foi realizada em 2009, a VI CONFINTEA, no Brasil, cujo principal objetivo foi o de avaliar as políticas implementadas em âmbito internacional para a EJA e traçar diretrizes para nortear ações neste campo. O documento elaborado reafirmou o compromisso político do país para avançar na garantia do direito à EJA.

Nesse sentido, não restam dúvidas de que a realização da VI CONFINTEA, em Belém –PA., oportunizou um amplo e democrático debate para desencadear o fortalecimento nacional do Programa. Entretanto, precisamos ressaltar que tais discussões não devem encerrar com a CONFINTEA, mas ter um comprometimento em todos os âmbitos, municipal, estadual e federal, a fim de que se possam buscar novas formas, espaços e propostas político-pedagógicas adequadas às especificidades deste público.

Enfim, a educação brasileira, por meio de sua historicidade, desde o início da colonização até os dias atuais, denota que o ensino de jovens e adultos se constituiu como uma preocupação política perene, isto porque, malgrado a falta de responsabilidade e compromisso político-educacional de alguns governantes, estes são sabedores de que, sobretudo por meio da educação pode-se transformar uma nação.

Atualmente, não podemos negar que todo esse cenário do passado acaba por influenciar o contexto presente. Logo, também, não se deve desvincular do contexto histórico-político, no qual se constituem implicações ideológicas, individualistas e discriminatória, pessoas que, dadas algumas circunstâncias, foram tolhidas do universo escolar.

Nesse sentido, a experiência do pesquisador como docente, identifica que existe um

hiato no processo, tendo em vista revelar um alto índice de evasão nos cursos da EJA na Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, lócus da investigação.

Assim, a relevância deste trabalho está na própria temática, a evasão escolar que causa prejuízos aos educandos e à sociedade, visto que paga o aluno, pela demora na obtenção de competências e certificações, e paga a sociedade, por se privar de pessoas com mais alto nível de escolaridade, além do desperdício dos impostos e contribuições que sustentam a educação pública (GOMES, 1998, p.87).

Faz-se necessário, nessa perspectiva, pesquisarmos os fatores relevantes que causam a evasão escolar na EJA, mais especificamente na Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, lócus desta pesquisa, a qual é possuidora de um elevado índice de abandono ao longo dos anos.

Sabemos que a literatura sobre o tema evasão ainda é escassa, contudo, em artigo, Haddad; Di Pierro (2000, p. 04) relata a existência do estado da arte sobre a modalidade da EJA, no período de 1986 a 1998, ou seja, a existência de “produção acadêmica discente dos programas nacionais de pós-graduação *stricto sensu* em educação, expressa em tese de doutoramento e dissertação de mestrado”. No referido documento, percebemos que as pesquisas têm abordado temas como a psicologia da educação, formação de educadores, currículos, metodologias e práticas de educação de pessoas jovens e adultas. No entanto, há ausência de trabalhos sobre essa modalidade de ensino quando se trata de fracasso escolar, principalmente no que diz respeito à questão do abandono na EJA (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.9).

No que tange à evasão escolar, Aquino (1997) diz que ela está ligada a questões como fracasso, repetência, desmotivação com relação à escola, currículo e metodologia, entre outros motivos, os quais o autor os referencia como fatores intraescolares.

Já para Neri (2009), a pobreza e evasão estão interligadas. Este autor diz que é na combinação do trabalho, agregado à dificuldade, que se encontra um maior índice de abandono. Para ele, a evasão aumenta à proporção que aumenta a necessidade de trabalhar – são fatores extraescolares.

No entanto, no Brasil, desde o século passado, uma agenda nacional para educação materializou-se em diversos eventos, como a Conferência Mundial de Educação para todos, Jontien, Tailândia (1990); a Conferência de Nova Delhi (1993); e as reuniões do Projeto Principal de educação na América Latina e no Caribe, que contemplam pautas de interesses comuns discutidos por Ministros de Educação da Região, a exemplo da Conferência de

Kingston, Jamaica (1996). Nesses eventos, foram elaboradas declarações de intenções e recomendações através das quais os países signatários se comprometeram com a EJA, a partir do desenvolvimento da chamada revolução do conhecimento e da presença de organizações internacionais nos países voltados para o desenvolvimento de projetos na área de educação (LUCK, 2001).

Em face disso, Neri (2009) sinaliza a presença significativa de queixas, angústias e perspectivas do aluno e, com efeito, a necessidade de ajudá-lo no resgate de valores que, dadas algumas circunstâncias, ora por questões geográficas, ora por questões econômicas ou sociais, fizeram-no excluído do processo educacional formal no país. Nesse sentido, esta proposta, no âmbito científico, ajudará, sobremaneira, o professor a repensar a sua prática pedagógica, de modo que venha a ser formadora de um cidadão crítico e mais consciente de seu papel na sociedade.

1.3 A EJA À LUZ DO PENSAMENTO FREIREANO

*Por que não estabelecer uma necessária intimidade
entre os saberes curriculares fundamentais aos
alunos e a experiência social que eles têm como
indivíduos?*

Paulo Freire

Ao discutirmos sobre EJA, faz-se mister reportarmos às ideias do grande estudioso Paulo Freire que, de forma extremamente significativa, contribuiu e continua a contribuir para que essa política seja de qualidade, pois a sua visão centrava-se e centra-se na libertação dos oprimidos, por ser o sentido mais profundo de sua obra a **expressão dos oprimidos**, e o de sua pedagogia, a **educação libertária**. Isso, não apenas para os pobres, mas também para os não pobres e para a classe média, todos engajando-se para a transformação do mundo, conforme já mencionamos. Nessa perspectiva, Freire (2007a, p. 37) afirma:

“A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem”.

Significa que o oprimido deverá ser capaz de lutar pela sua liberdade. Portanto, a

educação aparece com o papel de efetivar o seu pensamento, pois, através dela, o oprimido poderá tomar consciência de sua situação e buscar a liberdade. A EJA, enquanto política pública inclusiva, tem a missão de resgatar esses indivíduos que encontram na educação uma esperança. A pedagogia proposta por Freire tem como objetivo “educar a esperança, que mesmo sendo ontológica, corre o risco de perder o rumo, de definhando-se, eventualmente, morrer” (FREIRE, 2007a, p.9).

Nessa mesma perspectiva, a contribuição de Capanema (2004) torna-se relevante quando considera que Freire legou não somente ao Brasil, mas ao mundo, a educação como um direito natural. Nos escritos desta educadora encontra-se um misto de pressupostos filosóficos, antropológicos, sociológicos, políticos e pedagógicos do ato de educar para a libertação do ser humano.

Em se tratando de educação como direito precípua do ser humano, Bobbio (1992) esclarece que os direitos são coisas desejáveis, ou seja, finalidade que se quer alcançar. Nesse caso, é direito do jovem e adulto desejar uma educação mais reparadora que diga respeito a dar-lhe oportunidades de aprendizagens específicas para aquela modalidade mais equalizadora, que possibilite oferecer-lhe novas inserções nos canais em que participa, tais como na sua vida social, no mundo do trabalho, etc., bem como mais qualificadora, que lhe dê acesso a uma educação permanente. Com efeito, a filosofia freireana postula essa igualdade de direitos ontológicos para qualquer ser humano.

As propostas de Paulo Freire (2002) focam-se na relação entre professor e aluno e entre o aluno e o conhecimento apreendido, preconizando a importância que existe nas experiências adquiridas e no conhecimento prévio. Portanto, o aluno passa a ser o sujeito do processo educativo, e este passa a ser dialógico e interativo. Desse modo, para Freire (2002, p.52), “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Assim, tais pressupostos criticam a práxis do professor, em virtude da sua ação como posição de transmissor de conhecimento, cognominado pelo educador de **educação bancária** (FREIRE, 2009). Freire argumenta que o professor deve assumir uma relação horizontal, isto é, de igualdade, pois, nessa acepção, irá existir uma relação dialógica no que diz respeito a sua visão de mundo e à do aluno, e é justamente nessa interação que se efetiva o conhecimento (BRASIL, 2002). E este, para Paulo Freire não é algo acabado, pronto, verdadeiro, mas está em constante metamorfose. Professor e aluno estão sempre em processo de aprendizagem. Para ele (2002, p.55 a 58), “onde há vida há inacabamento [...] gosto de ser gente porque a

História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo”.

Para Gomes (2005), Paulo Freire transcende à realidade, por ele possuir uma relação com Deus de liberdade e não de dominação. No livro **Pedagogia do Oprimido** (2009), ainda consoante Gomes (2005), o educador coloca a humanização como uma forma vocacional do ser humano. Já a desumanização constitui-se da exploração, da injustiça e da violência. Reitera ainda o sociólogo que a desumanização é a essência da oposição entre opressores e oprimidos.

Esse cenário caracteriza os partícipes da EJA, alunos que sofrem com a desumanidade, caracterizada pela exploração, injustiça e, até mesmo, violência, de uma sociedade que o exclui e o discrimina. A escola, que poderia ter o papel inclusivo, isto é, de universalizador da educação, constitui-se como um sistema de reprodução do sistema capitalista. Quando, na verdade, poderia ser um ambiente neutro, isento de ideologias, exerce um papel passivo, inculcando ideologias como se não o fizesse (ALTHUSSER, 1983).

Todavia, para Gomes (2005), os oprimidos devem restaurar sua humanidade, bem como a dos seus opressores, a partir do momento em que deslocam estes do lugar e eles não voltam a ser novos opressores, surgindo, então, um novo homem; e a educação, nesse sentido, desempenha um papel fundamental para a transformação desse ser.

Com efeito, a educação bancária explicitada por Freire, constitui-se uma forma de desumanização, em que o professor é sujeito e o aluno não passa de objeto. O aluno é somente um depositário. Porém, a educação libertadora leva à conscientização. De forma que o diálogo e a interação são ferramentas capazes de transformar o ser. E esse princípio existencialista, consoante Scocuglia (2003), é a base da proposta pedagógica de Freire, que sustenta a teoria da alfabetização de adultos.

Pelo fato de a proposta de Freire se pautar na relação aluno e professor e entre aluno e o conhecimento, é que este grande educador tem extrema importância para essa política inclusiva. Isto porque o aluno da EJA, enquanto jovem ou adulto, ao chegar à escola já traz consigo muitos conhecimentos armazenados, conhecimentos adquiridos no seu percurso de vida, oriundos de suas experiências pessoais, interpessoais e até mesmo profissionais. Conhecimentos estes, que Ausubel (1980) chama de conhecimentos subsunsores, ou conhecimentos âncoras, os quais darão ancoragem para novos conhecimentos, ocasionando, assim, uma aprendizagem mais significativa.

Portanto, esses conhecimentos adquiridos, trazidos pelos alunos aos bancos escolares

devem ser valorizados pela escola e devem servir como princípio para outros saberes adquiridos. Só assim o aluno entenderá que os conteúdos construídos têm relação com sua vida na prática. A escola, por sua vez, será a ponte que ligará o aluno ao conhecimento. Logo, esta deve estar vigilante para propor aprendizagens que não distanciem o aluno, ou melhor, conhecimentos que respondam às expectativas, propósitos e intenções desses jovens, que, devido a algumas circunstâncias, foram afastados do universo escolar.

Nesse sentido, deve-se levar em consideração que na Andragogia⁵, isto é, ensino para o adulto, este não é um aprendiz sem experiência, pois seu conhecimento vem da escola da vida, do dia a dia, conhecimento de mundo. O que ele busca são soluções e desafios de problemas que o farão realizar-se tanto pessoal quanto profissionalmente. Aprendem com seus próprios erros e têm consciência de que a falta de conhecimento os prejudica. Por isso, faz-se mister uma relação mais interativa entre professor e aluno, à luz da pedagogia freireana, que é baseada no diálogo, o que implica a comunicação de um com o outro sobre algo, pois a educação só pode ser reconhecida como libertadora ao perceber o indivíduo como um ser social e em constante transformação e conhecimento (FREIRE, 2007).

Paulo Freire (2002), em sua trajetória, era um crítico da sociedade neoliberal ora imposta, enfatizando ser radicalmente “[...] contra a ordem capitalista vigente que inverteu esta aberração: a miséria na fartura” (FREIRE, 2002, p. 116). O autor, por diversas vezes, escreveu e falou sobre a educação articulada concomitantemente ao contexto social e político. Conforme este estudioso,

“É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia e não perder tempo com debates “ideológicos” que a nada levam. O operário precisa inventar a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também, com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana” (FREIRE, 2002, p. 114).

Freire (2004), em sua jornada de vida, nunca abandonou de forma alguma sua luta pela transformação da sociedade e também jamais deixou de se posicionar contra e de questionar o poder dominante implantado pelo regime neoliberal. Nunca se desfez do seu sonho por uma mudança radical, mudança esta, oriunda de seu sonho pela construção de uma

⁵ **Andragogia** é a arte ou ciência de orientar adultos a aprender, segundo a definição creditada a Malcolm Knowles, na década de 1970. O termo remete a um conceito de educação voltada para o adulto, em contraposição à pedagogia, que se refere à educação de crianças (CAVALCANTI, 1999).

sociedade mais justa e igualitária em todos os sentidos, tanto econômico e democrático quanto político e social em todas as suas vertentes: “E é por isso também que é possível, em qualquer sociedade, fazer algo institucional e que contradiz a ideologia dominante. Isso é que eu chamo de uso dos espaços de que a gente dispõe” (FREIRE, 2004a, p. 38). E ainda acrescenta:

“A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor, Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência” (FREIRE, 2007a, p. 29).

A partir da visão freireana, é possível contemplarmos e usarmos alguns conceitos que caracterizam um processo educativo popular. Um deles é o conceito de consciência, ou melhor, de conscientização, que deve nortear o processo educativo. Conforme o autor, “A pessoa conscientizada é capaz de perceber claramente, sem dificuldades, a fome como algo mais do que seu organismo sente por não comer, a fome como expressão de uma realidade política, econômica, social, de profunda injustiça” (FREIRE, 1994, p. 225).

Paulo Freire, em sua árdua e tênue luta, sempre foi um defensor veemente dos oprimidos, perseguindo e buscando a libertação das diversas formas de opressão. Para ele, a dialogicidade entre educando e educador deve permear todo o processo educativo, instigando e questionando constantemente a que interesses a educação ora estabelecida está servindo. Nesse sentido, o autor afirma: “Por isso é que eu dizia: a escola não é boa nem má em si. Depende a que serviço ela está no mundo. Precisa saber a quem ela defende” (FREIRE, 2004, p. 38).

Apple (2006), crítico conhecedor das teorias de Paulo Freire, delineia que foi com ativistas brasileiros como este, que aprendeu e desenvolveu uma educação digna, da qual todos deveriam ter acesso no Brasil. A esse respeito, aquele estudioso assim explicita:

“Meu trabalho intenso com os ativistas brasileiros, e o que aprendi com eles, começou no meio da década de 1980, logo depois que se extinguiu o governo militar apoiado pelos Estados Unidos. Esse trabalho continuou por meio da intensa interação que tive com Paulo Freire e tornou-se ainda mais intenso, pois ajudei o Partido dos Trabalhadores e com eles aprendi a construir uma educação digna no Brasil” (APPLE, 2006, p.13).

Na visão de outro admirador de Paulo Freire, McLaren (1997), Freire, além de

revolucionário da educação, comprometido com a libertação dos oprimidos, sempre na luta pela justiça social e pela transformação e melhoria da educação, teve sua pedagogia elevada a um *status* legendário. A pedagogia Freireana “começou como um meio de conferir poder a oprimidos camponeses brasileiros, atingindo um *status* legendário no decorrer dos anos. Poucos educadores caminham tão sabiamente e com tanta determinação entre as fronteiras da linguagem e da cultura” (MCLAREN, 1997, p. 327).

Na mesma linha de pensamento, Giroux (1997) aponta Paulo Freire não apenas como um homem do seu tempo, mas também como um homem do futuro, grande contribuinte da pedagogia crítica declarava: “Em conclusão, a obra de Paulo Freire oferece uma visão de pedagogia e práxis que é partidária de sua essência; em sua origem e intenções, ela é a favor de optar pela vida” (GIROUX, 1997, p. 156).

Ainda segundo o mesmo autor, em se reportando a Paulo Freire refere-se a sua visão, sua fala e sua prática: “representam um modo de reconhecer e criticar um mundo que vive perigosamente à beira da destruição. [...] A sua obra e presença estão aí não apenas para nos lembrar de que somos, mas também para sugerir no que podemos nos transformar” (GIROUX, 1997, p. 156).

1.4 O SENTIDO DA EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO DA EJA

Para falarmos em evasão escolar, necessário se faz refletirmos sobre o significado da palavra **evasão**, compreendida pelos estudiosos da língua pátria. Assim, procuramos em alguns dicionários tal entendimento sobre este vocábulo. No Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, **evasão** é considerada o mesmo que deserção ou abandono escolar. Já para o Centro Brasileiro de Estudos da América Latina – CBEAL, a **evasão** é considerada “o fenômeno que expressa o número de educandos de um grau de ensino ou de uma série escolar, que abandonam definitiva ou temporariamente a escola” (1986).

Evasão ainda pode ser entendida como o ato de afastamento espontâneo do Sistema de Ensino, o abandono da escola na qual o aluno era frequente, sem solicitar a devida transferência. Evadido é o aluno que por razões financeiras, entre outras, não completou um determinado período de formação. A evasão escolar ocorre por motivos geralmente atribuídos às dificuldades financeiras, ao ingresso prematuro no mercado de trabalho, à troca de domicílio, à doença, à falta de interesse do aluno ou de seus responsáveis, às dificuldades de acesso à escola, aos problemas domésticos, à separação dos pais ou à reprovação do aluno.

Alguns especialistas da Educação caracterizam a evasão como uma expulsão escolar, porque a saída do aluno da escola não é um ato voluntário, mas uma imposição sofrida por ele mesmo em razão de condições adversas e hostis do meio (INEP, 2001).

Evasão escolar e o analfabetismo são fatores preocupantes para a educação no Brasil. Pesquisas recentes realizadas em todo o país pelo MEC, IBGE e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, demonstram que embora a evasão escolar e o analfabetismo tenham diminuído, ainda constituem-se grande problema para o governo brasileiro, visto ser muito grande o número de alunos que deixam a escola mal sabendo ler e escrever.

A Evasão escolar é um tema real e concreto que preocupa as autoridades educacionais no Brasil. Fernando Haddad, por exemplo, quando ministro a educação, em entrevista à *Folha Online*, afirmou que o governo federal estudava a criação de um bônus financeiro a ser dado, como estímulo, a famílias de estudantes aprovados, além de analisar a ampliação da Bolsa Família para jovens até os dezessete anos visando atraí-los de volta à escola. De acordo ainda com a *Folha Online*, hoje a idade limite no Programa é de 15 anos, e a condicionalidade exigida é somente a frequência à escola, fator fundamental para contribuir com a redução ou, quem sabe, a extinção do índice negativo em que o país se encontra.

Pesquisa recente do IBGE mostra que aproximadamente 10% das crianças com idade de 5 a 17 anos estavam fora das escolas. O resultado consta da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2007), divulgada pelo IBGE. A pesquisa levantada pela instituição constatou os seguintes dados: frequentavam a escola pública 25,9% dos estudantes do ensino superior, 85,6% do ensino médio, 89,2% do nível fundamental e 76,3% do pré-escolar. Segundo esse órgão, as maiores diferenças na proporção de estudantes em escola da rede pública ocorreram no ensino superior. Enquanto na região Sudeste 18,4% dos estudantes do ensino superior frequentavam escola pública, na região Norte eram 45,1% e no Nordeste, 40,5%. Na região Sul, este indicador situou-se em 23,9% e na região Centro-Oeste, em 27,9%.

A PNAD constatou, ainda, que nos últimos cinco anos consecutivos (2007 a 2012), houve um pequeno aumento no percentual de brasileiros de 15 a 17 anos que permanecem na escola brasileira. Não obstante, para o presidente do IBGE, Eduardo Nunes, esse indicador comprovou que 30% dos jovens trabalham, mostrando que é preciso discutir formas de manter o jovem na escola com alguma ajuda financeira. “O trabalho de 15 a 17 anos é de

baixa remuneração. Esse jovem está deixando de estudar e melhorar sua inserção no mercado de trabalho no futuro”.

Segundo o assessor especial da Organização dos Estados Ibero-Americanos – OEI, Jorge Werthein, Nunes tem razão ao acrescentar que a escola também não está conseguindo ser um ambiente muito agradável. Diz ele: “Essa população jovem hoje é a mais vulnerável, mas a escola não está conseguindo retê-la. É preciso melhorar a escola e dar estímulo econômico para que o jovem não a troque pelo trabalho” (RAMALHO, 2007, p. 11). Outra preocupação que a PNAD trouxe em relação à educação é que o analfabetismo está caindo em ritmo mais lento, porém parece ser uma constante. Depois que o Partido dos Trabalhadores – PT assumiu o governo em 2003 com a promessa de erradicar o analfabetismo adulto, alfabetizando 20 milhões de brasileiros, apesar de um indicador real, em 2005, no entanto, mostrou que essa seria uma promessa de campanha que atualmente não vem sendo cumprida pelo governo. De todo modo, embora Lula tenha herdado de Fernando Henrique Cardoso, então presidente em 2002, uma taxa de 11,8% e um número total de analfabetos com idade acima de 15 anos, de 14,8 milhões, três anos depois, essa taxa caiu para 10,9%, e o número se reduziu ainda que em apenas 213 mil.

A PNAD, divulgada recentemente pelo IBGE, afirma que nada menos que 80,8% dos estudantes com cinco anos ou mais de idade estão em escolas públicas no País. De acordo com dados da pesquisa, no ensino fundamental, 89,2% dos estudantes estão em escolas públicas. O maior problema, porém, está na falta de estímulo às crianças e aos jovens, embora a permanência delas signifique uma melhor condição de vida para elas e suas famílias por causa do Bolsa Escola.

Nesse sentido, constatamos, que, até hoje, em geral, os alunos se sentem um pouco obrigados a frequentar a Escola por causa do Programa oferecido pelo Governo Federal. Tal programa é considerado ao mesmo tempo um estímulo e uma recompensa, mas de modo obrigatório e não facultativo. Para eles, é fundamental que a família tenha essa ajuda do governo federal. A repetência e a evasão escolar nos ensinos fundamental e médio custam, respectivamente, R\$ 9,2 bilhões e R\$ 4,8 bilhões. O dinheiro faz falta aos insuficientes investimentos brasileiros em educação, que anualmente giram em torno de 4,1% do Produto Interno Bruto – PIB, o que deveria ser, no mínimo de 5,0%.

O MEC alerta que atentemos para o investimento perdido na área de educação básica, que deixa clara a urgência de se mudar a sistemática da aplicação de dinheiro na educação. Os recursos representam mais de 25% do que é gasto com o desenvolvimento do

ensino básico. Segundo ainda o MEC, levando em conta os repasses *per capita* do Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental – FUNDEF e depois do FUNDEB desde 2010, não têm sido suficientes para resolver os problemas de evasão no país. Daniel Cara, coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, diz: “O grande problema é que, no Brasil, não existe preocupação com a qualidade do que é tratado em sala de aula”. A ideia central que predomina na hora de fazer investimentos e gastos está centrada na cobertura. E conclui: “A educação já não é prioridade. A qualidade do ensino é mais retórica do que prática” (RAMALHO, 2007, p. 14), completa.

Assim a história da evasão escolar no País tem sido de tensão e disputas entre antigas e novas fórmulas para o mesmo problema. Para Freire (2002), não é possível que esse processo perdure por toda a vida, visto que a educação é para toda a vida e os seres humanos, além de serem projetos, podem ter projetos para o mundo (FREIRE, 2002, p.40). Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire nos diz que nada é melhor para o aluno do que sentir-se valorizado em seu saber tácito, aquele que ele já possui antes de entrar na escola, e é dever do professor instigá-lo para que esse conhecimento seja ampliado e melhorado em um contexto mais amplo.

Gadotti (2003, p. 298) nos afirma que a maior parte da aprendizagem ocorre casualmente e, mesmo, a maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada, sendo a escola ineficiente no ensino das habilidades, principalmente porque é curricular, pois é fato que os alunos da EJA trazem em sua bagagem escolar uma gama de saberes e fazeres descartados pela escola, o que contribui para o desinteresse tão presente nessa parcela da comunidade escolar.

Para Freire, uma das propostas da EJA é a pedagogia crítica dos conteúdos, pois tem um cunho libertário, quando se propõe um fazer escolar que transcende a sala de aula e se projeta para o mundo hodierno, sobretudo para os problemas gerados pelas diferentes formas de opressão vividas pela humanidade. Entendemos que este sim é um processo político de importância central para a formação dos alunos, por considerar o caráter social de formação da sua consciência e autonomia democrática.

Ainda para Freire (2009), a permanência do aluno na escola tem a ver com o que faz o educador na sala de aula. Este, segundo Tardif (1991, p. 224), tem que saber lidar com essa modalidade de ensino, não esquecendo que as pessoas são especiais, e que a maioria delas tem visão, audição, caminha com suas próprias pernas, mas nem todas têm a capacidade de adquirir conhecimento com a mesma facilidade de uma criança. O professor, segundo Freire,

deveria auxiliar o aluno no processo de conscientização através de um procedimento pedagógico de problematização, sendo um mediador democrático, utilizando o diálogo e a interatividade que acabaria por igualar o professor e o aluno como sujeitos que aprendem mutuamente (FREIRE, 2002).

Analizando a evasão escolar dos(as) alunos(as) da EJA sob a ótica freiriana, podemos perceber que o papel da educação brasileira não está sendo cumprido quando o aluno frente às dificuldades sociais, econômicas ou culturais, se evade do ambiente escolar e o professor aceita essa ausência com certa cumplicidade. Por isso, para Freire, é a educação que mata o poder criador não só do educando, mas também do educador, na medida em que este se transforma em alguém que impõe, ou, na melhor das hipóteses, num doador de fórmulas e comunicados recebidos passivamente pelos alunos (FREIRE, 2009, p.69).

Muitas vezes é a educação bancária tão censurada pelo autor que, conforme ele descreve em Cartas a Cristina (1994), demonstra a opressão social exercida pela escola e pelo professor. Isso leva à deserção do aluno.

A esse respeito, Freire (1994, p. 36) nos diz:

“Lembrava-me do tempo que gastava dizendo e redizendo, olhos fechados, caderno nas mãos: Inglaterra capital Londres, França Capital Paris, Inglaterra capital Londres...repete, repete que tu aprende era a sugestão mais ou menos generalizada no meu tempo de menino. Como aprender, porém, se a única geografia possível era a geografia da minha fome?”

Este relato nos leva a pensar sobre o quanto é importante o currículo e os conteúdos ministrados na sala de aula para fazer dos alunos sujeitos da aprendizagem, partícipes do processo de ensino e aprendizagem, deixando de lado a violência simbólica perpetrada pela educação bancária, que, além de estar presente na escola, atravessa os seus muros e se reproduz no convívio social e familiar, contribuindo para a sua baixa estima, pois veem como «coitadinhos»; não têm tempo de estudar, pois precisam trabalhar e com isso se evadem em busca de soluções para os seus fracassos.

São estas questões que caracterizam o fenômeno da evasão escolar desta parcela oprimida da sociedade, vitimada pela educação secular e desmotivadora. Ademais, o professor contribui para o aumento desse problema porque também é vítima do mesmo processo, seguindo as normas estabelecidas, sobre as quais Brandão (1998, p. 17) explicita:

“Por isso, quando pensa que ensina livre, ele pensa como quem lhe paga quer que pense. Por isso, quando

crê que ensina a todos o bem e a justiça, ele ensina
apenas o saber de interesse de quem o fez emissário,
com o nome de professor”.

De acordo com dados preliminares divulgados pelo MEC, apesar de o país ter 65 milhões de adultos que não concluíram o ensino fundamental, menos alunos estão na EJA a cada ano. O Brasil é um dos países onde a taxa de analfabetismo beira os 10%, cerca de vinte milhões de pessoas, tendo como resultado a queda das matrículas na EJA ano após ano. Dados preliminares do Censo Escolar 2012, do MEC, mostram que de 2010 a 2012, houve uma diminuição de 11% no número de matriculados nos ensinos Fundamental e Médio da EJA. Este percentual sobe um ponto – 12%- se forem considerados apenas os alunos do ensino fundamental (1º ao 9º ano).

No país todo, apenas cinco estados aumentaram ofertas de vagas para esta modalidade de ensino; nos outros 22, o percentual é negativo e chega a mais de 20% de queda naqueles que têm as maiores redes. No Rio de Janeiro, por exemplo, houve redução de 34% em três anos; Santa Catarina e São Paulo estão na sequência de queda de 25% e 22% respectivamente.

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo afirmou em nota que a diminuição é um resultado positivo, consequência direta da diminuição do número de alunos com defasagem de idade em relação às séries que cursam. A nota diz ainda que todos aqueles que procuram pela modalidade de ensino são atendidos.

Para o subsecretário de Educação do Rio de Janeiro, há duas explicações para o decréscimo no número de matrículas no Estado: “diminuímos as distorções idade/série e fizemos um mapeamento que mostrou que haviam matrículas duplicadas no sistema, o que inflava os números finais”.

Se as redes comemoram o menor oferecimento, os especialistas da educação lamentam e, “as secretarias dizem que as matrículas caem à medida que as pessoas estão ficando mais escolarizadas”. Os dados do analfabetismo mostram que isso não confere, afirma Maria Clara Di Pierro, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, especialista em EJA.

Para ela, existe uma carência de políticas públicas voltadas exclusivamente à modalidade, o que gera uma desarticulação do que é oferecido na EJA com as necessidades dos alunos. O resultado é a evasão e, conseqüentemente, a decisão das redes de diminuir o oferecimento.

Por isso, argumenta que é preciso investir em modelos flexíveis e em escolas próximas dos alunos, o contrário do que tem ocorrido recentemente, quando muitas redes concentram a oferta da EJA apenas em áreas centrais. Assim, “uma pessoa de 50 anos que trabalha em horário comercial não consegue assistir às aulas diariamente das 19 horas às 23 horas e depois levar mais de uma hora para chegar em casa”. Além disso, acrescenta que é preciso entender a relação que esta população tem com a escola. Por exemplo, se uma senhora está firme no estudo e de repente a filha engravida, ela vai deixar a escola para cuidar do neto. Isto não é evasão, são intermitências que o sistema precisa administrar se quiser mesmo promover a escolarização.

Nesse ponto reside a principal crítica: “a EJA não deve se limitar a oferecer espaço a quem procura, é preciso incentivar o retorno à escola”, afirma Liana Borges (2012, p.12), representante do Fórum Estadual da EJA no Rio Grande do Sul.

CAPÍTULO II

A UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA ALBERTO PINHEIRO E A EJA

2.1 MEMORIAL DA ESCOLA

A Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro fica localizada em uma área urbana da cidade, Parque Urbano Santos nº. 469, Centro, São Luís-MA, próximo à praça Deodoro. Atualmente, encontra-se provisoriamente em outro endereço, na Rua Osvaldo Cruz nº. 1.804, Centro, por questões relativas à estrutura precária do prédio onde funcionava, que passa por reformas de grande relevância para o bom desempenho das suas atividades regulares. Em seu entorno encontra-se o Centro de Esportes Ginásio Costa Rodrigues, o Centro Educacional Liceu Maranhense, o Antigo Colégio Ateneu Teixeira Mendes e o comércio de grande expressão da área, que se compõe pela Rua Oswaldo Cruz e adjacências.

A escola tem como clientela, em sua maioria, jovens e adultos do seu entorno, ou seja, moradores dos bairros adjacentes: Centro, Camboa, Liberdade, Monte Castelo, Retiro Natal, Madre Deus e outros. Seus servidores, a maior parte, também moram no entorno dela, com algumas exceções. A escola recebeu este nome em homenagem ao Sr. Alberto Pinheiro, filho do português Manuel Marques Pinheiro e de Maria Marques Pinheiro.

Alberto Pinheiro foi vereador de São Luís, nasceu em 26 de junho de 1846, na cidade de São Luís – MA. Casou-se com a Sra. Juvina Pinheiro, vindo a falecer em 23 de maio de 1927, aos 81 anos, na Rua Osvaldo Cruz, nº 276, centro da capital. Alberto Pinheiro pertencia a uma família de classe média, vivia confortavelmente, possuía boa situação financeira, frequentando as rodas de destaques da sociedade (PPP DA ESCOLA, 2009, p. 06).

Muito conhecido na área da educação, foi Inspetor de Instrução Pública Municipal e, nessa função, diversas vezes dirigiu o Departamento de Ensino do Município de São Luís. Sua função na época da província era importante, correspondendo à de Secretário de Educação Municipal; desempenhou por cinquenta anos a função de Cônsul do Paraguai no Maranhão. Foi jornalista e redator-chefe do antigo Diário do Maranhão, na época um dos mais conceituados jornais de nossa cidade.

Possuidor de vasta cultura, Alberto Pinheiro estudou em Portugal, destacou-se na cidade ludovicense pela fina e esmerada educação; homem gentil, cavalheiro, fidalgo em suas atitudes, tocava piano e cantava com esmero e dançava elegantemente. Foi grande escritor e grande orador, dominando muito bem a língua vernácula. Traduzia com facilidade e segurança o francês, o espanhol e o italiano, tendo traduzido vários literatos notáveis, cujas obras eram publicadas nos jornais da época.

Como jornalista de primeira grandeza, militou por muitos anos na imprensa da

cidade, como chefe e redator principal do Jornal Diário do Maranhão. Foi sócio de Carlos Monteiro, comerciante paraense, nos negócios de telefonia, tendo sido grande batalhador para a chegada dessa tecnologia no estado do Maranhão. Faleceu aos 81 anos de idade, e em sua homenagem foi dado o nome de Alberto Pinheiro a uma Unidade Integrada Municipal, uma das mais antigas de São Luís. Estas informações foram obtidas a partir da análise do PPP daquela escola, disponibilizado para nossa investigação pela direção daquela Unidade de Ensino.

Esta escola compõe-se de relativas condições físicas e ambiente aprazível. Tem uma área de 1.500m², com 1.253 alunos, nos 03 turnos, sendo que 185 estão no turno noturno. No diurno atende ao ensino fundamental regular, e o período noturno é destinado somente à modalidade de EJA nos dois segmentos.

A Unidade Escolar possui 16 salas de aula, 01 sala de vídeo, 01 biblioteca, 01 sala de apoio didático, 01 laboratório de informática, 01 cantina 01 refeitório, depósito, 06 banheiros: 03 para o público masculino e 03, para o feminino, 01 quadra poliesportiva, dois banheiros para professores e funcionários, 01 sala de coordenação pedagógica, 02 salas da diretoria, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 sala do **Programa Mais Educação**.

A equipe da direção é composta por um diretor-geral, 02 diretores adjuntos, 03 coordenadores e 03 secretários. O corpo docente conta com 54 professores. Destes, 10 atuam no noturno em seis salas, nos diferentes segmentos da EJA, 16 atuam no matutino e 28, no vespertino.

A Unidade Escolar Alberto Pinheiro possui dois anexos: Nossa Senhora Aparecida, no Bairro Retiro Natal, funcionando no matutino e vespertino, com uma coordenação, uma cozinha, um depósito, uma biblioteca, dois banheiros e quatro salas de aula; Irmão Pedro Bertol, situado no bairro Jaracaty, funcionando no turno matutino, com uma coordenação, uma cozinha, um depósito, uma biblioteca, dois banheiros e sete salas de aula. Ambas dispõe a merenda escolar de qualidade, controlada e elaborada por nutricionista, fornecida pela empresa terceirizada SP Alimentações.

2.2 DEMONSTRATIVO DA MOBILIDADE ESCOLAR

A Unidade Escolar Alberto Pinheiro conta, conforme demonstrativo a seguir, com maior número de alunos no turno vespertino. Esta é uma realidade que vem atravessando os tempos, mas não faz parte de nosso foco de pesquisa. Em relação à EJA, os alunos encontram-

se somente no período noturno conforme exposição também no quadro abaixo, perfazendo um total de 185 alunos distribuídos em duas fases, e cada fase em dois segmentos, que por sua vez são divididos em turmas.

TURNOS		
MATUTINO (FUNDAMENTAL REGULAR)	VESPERTINO (FUNDAMENTAL REGULAR)	NOTURNO (EJA)
475	583	185

Tabela 1 – Demonstrativo de Alunos por Turno
Fonte: Diretora Adjunta da Escola Alberto Pinheiro – SE.

TURNO NOTURNO		
1ª FASE	SEGMENTO	Nº DE ALUNOS
1ª a 2ª série	I Segmento	18
3ª a 4ª série	II Segmento (Turma 51)	32
	II Segmento (Turma 52)	31
Total 81		

Tabela 2 – Demonstrativo de Alunos EJA na 1ª fase
Fonte: Diretora Adjunta da Escola Alberto Pinheiro – SE.

TURNO NOTURNO		
2ª FASE	SEGMENTO	Nº DE ALUNOS
5ª a 6ª série	Iº Segmento	17
7ª a 8ª série	IIº Segmento (Turma 71)	43
	IIº Segmento (Turma 72)	44
Total 104		

Tabela 3 – Demonstrativo de Alunos na 2ª fase
Fonte: Diretora Adjunta da Escola Alberto Pinheiro – SE.

2.3 AS PESSOAS DO CONTEXTO DO ESTUDO

Os sujeitos desta pesquisa são os alunos evadidos da EJA e professores e pedagogos que atuam com essa modalidade de ensino. Optamos pelo anonimato dos sujeitos entrevistados, com o objetivo de resguardar sua identidade, bem como permitir-lhes maior liberdade de expressão, pois, segundo Couto (2005, p. 190),

“Analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui a sociedade, ali o vício, além do crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudimos com o remédio do ensino obrigatório”.

Dessa forma, participaram da pesquisa 10 alunos evadidos da EJA, no ano de 2010. Este número foi definido de forma aleatória e os resultados obtidos, não tiveram a pretensão de ser representativos do universo de evadidos porque este trabalho se restringe somente a um ano letivo. Participaram também 5 (cinco) professores atuantes no Programa: três de Matemática, 2 (dois) de Língua Portuguesa e dois pedagogos. Também, no que se refere à escolha dos professores, decidimos fazer a investigação com os professores das disciplinas Português e Matemática que, via de regra, são consideradas as mais difíceis e certamente as mais necessárias, para o dia a dia dos alunos. Tanto é, que a Legislação Educacional Brasileira avalia de forma diferenciada essas áreas de conhecimento e por isso possuem carga horária mais elevada. Supomos que, talvez, esse fato desestimule os alunos, culminando com sua evasão.

Os estudiosos dessa modalidade de ensino são unânimes em afirmar que quem se matricula em uma sala de EJA tem a autoestima devastada. Isto porque o estudante sente vergonha de nunca ter estudado ou de ter parado de estudar há muitos anos, tendo medo do ridículo, e certamente a sua exclusão social o faz sentir-se inferior. Entendemos que o professor, nesse contexto, tem sua parcela de culpa, talvez por sua formação precarizada, pela grande jornada de trabalho até a sua chegada ao período noturno e pelos métodos infantilizados. Nesse sentido, Paulo Freire (2007a) já destacava “que depois de um árduo dia de trabalho, de enfrentar um trânsito estressante na volta para casa, ao chegar na escola o adulto ou o jovem não vão se interessar de saber «vovô viu ou não viu a uva». Nessa mesma linha de pensamento, Ghiraldelli (1996, p. 126) declara:

“A educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história, como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudo e nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área. Na verdade, parece que continua arraigada a idéia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos, pois ainda existem educadores leigos que trabalham nessa modalidade de ensino, assim como a idéia de qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa não tem se levado em conta que para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela exige-se formação inicial específica e geral consistente, assim como formação continuada”.

Santos (2003), em pesquisa realizada na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, evidencia que, dentre outros diversos fatores, a evasão escolar entre sujeitos de uma

mesma realidade social investigada dá-se para poder manter sua identidade. Além disso, por terem na família e no trabalho a importância de sua existência, têm que arcar com despesas familiares diversas e onerosas, sendo estas um empecilho para a sua permanência nos estudos, tendo, dessa forma, que optar, pelo trabalho para supri-las.

As estatísticas da Secretaria de Educação mostram que apenas 30% dos alunos que se matriculam na EJA concluem os cursos. Porém, a escola pode, através de algumas ações, minimizar os vários motivos que os afastam dela, destacando-se dentre elas:

- Deve mostrar que a atitude de voltar a estudar não deve ser motivo de vergonha, mas de orgulho;
- Identificar o valor e a utilidade do estudo em sua vida por meio de atividades ligadas ao seu cotidiano devendo considerar a rotina do aluno da EJA;
- E que cabe ao professor: elaborar aulas dinâmicas e estimulantes, pois é tentador ir para casa dormir, assistir à TV ou ficar com a família depois de um dia inteiro de trabalho;
- Ser receptivo para conversar, pois muitos vão à escola preocupados com problemas pessoais ou profissionais;
- Mostrar que a aula é um momento de troca entre todos e que o saber do professor não é mais importante que o dele;
- Valorizar e utilizar os conhecimentos e as habilidades de cada um. Isso pode mudar o seu planejamento no meio do caminho, mas as aulas vão ficar mais interessantes;
- Promover entre os colegas o sentimento de grupo. Quando criam vínculos, eles se sentem estimulados a participar das atividades (CAVALCANTE, 2005).

Conforme estudos realizados pela mesma autora (2007) sobre a permanência de jovens e adultos no ambiente escolar, esta afirma que é de fundamental importância pensar o trabalho pedagógico da EJA de maneira que o aluno faça parte do contexto e do desenvolvimento da sociedade na qual está inserido. Dessa forma, torna-se condição *sine qua non* que os educadores criem dinâmicas metodológicas que atraiam o interesse do aluno e, conseqüentemente, a escola recupere seu objetivo social e supere o quadro de fracasso escolar que culmina com a repetência e a evasão. A autora ainda evidencia que a escola não deve ter somente como função ensinar a ler e escrever, devendo buscar ir mais além.

Desse modo, tem-se a premente convicção de que a evasão escolar sempre foi e continua sendo um problema social, político e econômico. Portanto, merecedora de uma atenção especial e incisiva por parte dos legisladores e dos gestores que têm sob seu

comando as rédeas para o sucesso da educação e erradicação de tamanho problema que afeta a nação brasileira.

2.4 A LEGISLAÇÃO E A PROPOSTA CURRICULAR NACIONAL PARA EJA

No contexto que se inicia no ano 2000, com o processo de amadurecimento das discussões e experiências de EJA construídas na década de 1990, e em consequência das determinações legais precedentes a este documento, foram promulgadas em 10/05/2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, elaboradas pelo CNE. O documento supera a visão preconceituosa acerca do analfabeto ou iletrado como inculto, ou «vacionado» apenas para tarefas e funções «desqualificadas» nos segmentos de mercado, reconhecendo a sua pluralidade e diversidade cultural e regional, presentes nos mais diferentes estratos sociais, portadores de uma rica cultura baseada na oralidade.

O documento explicita as especificidades de tempo e espaço dos jovens e adultos; o tratamento presencial dos conteúdos curriculares; a importância em se distinguir as duas faixas etárias (jovens e adultos) consignadas nesta modalidade de educação; a formulação de PPP próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os de EJA.

As Diretrizes ressaltam a EJA como direito, deslocando a ideia de compensação e substituindo-a pelas de reparação e equidade. Para a realização de exames, normatizam sua oferta para maiores de 15 anos para o ensino fundamental e maiores de 18 anos para o ensino médio (BRASIL, 2000).

Neste mesmo período, ressaltamos a inclusão da EJA no Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado e sancionado em 09/01/2001 pelo governo federal. Este Plano referenda a determinação constitucional que define como um dos objetivos do PNE a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (art. 214, I), tratando-se de tarefa que exige uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade.

O Plano compreende que da EJA deve fazer parte, no mínimo, a oferta de uma formação equivalente aos nove anos do ensino fundamental, reconhecendo a necessária produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do seu corpo docente.

Dentre as metas estabelecidas neste Plano Nacional para a EJA, destacamos as seguintes: estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando alfabetizar 10

milhões de jovens e adultos, em 5 anos e, até o final da década de 2010, superar os índices de analfabetismo; assegurar, em 5 anos, a oferta de EJA equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade; incluir, a partir da aprovação do PNE, a EJA nas formas de financiamento da educação básica (BRASIL, 2001).

2.5 CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS DA EJA QUE PARTICIPARAM DA INVESTIGAÇÃO

Os alunos participantes da entrevista foram selecionados, por meio de sorteio, levando-se em consideração o gênero, sendo cinco (05) homens e cinco (05) mulheres, perfazendo um total de dez (10) alunos evadidos. Optamos, também, por formar um banco de dados composto por outros nomes, com endereços e telefones de alunos evadidos, o que não se concretizou haja vista a grande dificuldade de disposição deles para serem entrevistados. Esta estratégia de organização visava possibilitar-nos a oportunidade de valer-nos de outros participantes, se, porventura, não fosse encontrado o aluno evadido da primeira seleção. No quadro a seguir observamos a disposição em percentuais desses participantes por gênero, conforme dados mencionados.

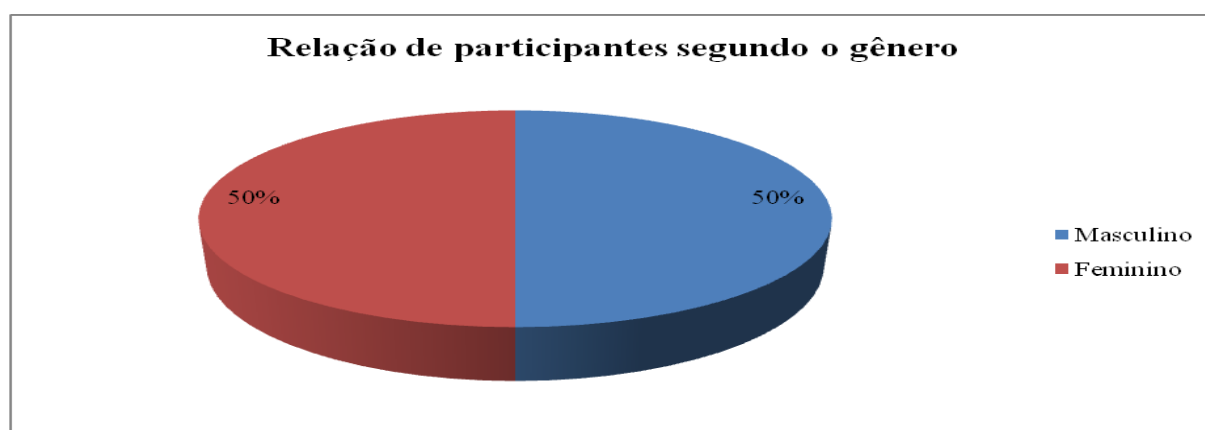


Gráfico 1 – Relação de participantes segundo o gênero
Fonte: SE da Escola Alberto Pinheiro.

Em continuação, procedemos ao levantamento do perfil socioeconômico dos participantes, levando em consideração, gênero, idade, moradia, estado civil, se tem filhos, renda familiar, se trabalhava, nível de escolaridade, se estudou em escola pública e/ou particular. Utilizamos, para tanto, questionários previamente elaborados conforme especificação abaixo:

CÓD.	SEXO/ IDADE	MORADIA	RENDA FAMILIAR	PARTICIP. FAMILIAR	TRABALHO (h)	ESCOLARIDADE NÍVEL	ESCOLA	EST. CIVIL
A-1	M-33	Alugada	2 sal. mín.	Ajuda	Sim/8h	Fund. Incomp.	Pública	Casado
A-2	M-25	Própria Não quitada	2 sal. mín.	Ajuda	Sim/8h	Fund. Incomp.	Pública	Solteiro
A-3	F-19	Própria Quitada	2 sal. mín.	Ajuda	Não	Fund. Incomp.	Pública	Solteira
A-4	M-18	Própria Quitada	1 sal. mín.	Não ajuda	Sim/8h	Fund. Incomp.	Pública	Solteiro
A-5	M-38	Alugada	2 sal. mín.	Ajuda	Sim/12h	Fund. Incomp.	Pública	Casado
A-6	F-28	Própria Não quitada	2 sal. mín.	Ajuda	Sim/8h	Fund. Incomp.	Pública	Solteira
A-7	F-26	Própria Quitada	1 sal. mín.	Ajuda	Sim/8h	Fund. Incomp.	Pública	Solteira
A-8	F-20	Própria Quitada	1 sal. mín.	Ajuda	Sim/8h	Fund. Incomp.	Pública	Solteira
A-9	F-41	Própria Não quitada	2 sal. mín.	Não ajuda	Não	Fund. Incomp.	Pública	Casada
A-10	M-36	Própria Quitada	2 sal. mín.	Não ajuda	Não	Fund. Incomp.	Pública	Solteiro

Tabela 4 – Perfil socioeconômico dos alunos evadidos da EJA na Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro

Fonte: Alunos da Escola Alberto Pinheiro.

Conforme a Tabela nº 04, que se refere ao questionário socioeconômico dos alunos, detectamos que 50% dos participantes disseram que residir em casa própria quitada, 30% em casa própria não quitada e 20% em casa alugada. Sobre a renda familiar, 70% declararam renda de 2 salários mínimos, 30% afirmaram sobreviverem com 1 salário mínimo. Com relação à participação na renda familiar, somente 30% afirmaram que eram os responsáveis pelo sustento do lar, já 50% reiteraram trabalhar e ajudarem no sustento da família e 30% não ajudam porque não trabalham. 70% dos entrevistados são solteiros e 30% são casados. Todos são oriundos de escolas públicas. A ocupação laboral deste grupo era bastante diversificada, pois, dos que trabalhavam, 20% eram empregadas domésticas, 30% não trabalham, 10% são padeiros, 10% são entregadores, 10%, ajudantes de pedreiro, 10%, segurança e 10%, serviços gerais. Observamos, portanto, que são pessoas de classe baixa, com fragilidades com relação à situação financeira, moradia e que precisam de trabalhar para suprir suas necessidades.

2.6 CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES E PEDAGOGOS QUE PARTICIPARAM DA INVESTIGAÇÃO

Foram entrevistados 5 (cinco) professores atuantes no Programa: três de Matemática e 2 (dois) de Língua Portuguesa. Também no que se refere à escolha dos professores, decidimos fazer a investigação com os professores das disciplinas que, via de regra, são consideradas as mais difíceis, pois possuem carga horária mais elevada e que supomos, talvez, desestimulem os alunos culminando em sua desistência.

Nesse sentido, optamos por fazer também o perfil socioeconômico dos professores entrevistados, observando fatores, tais como: idade, escolaridade, tempo de serviço, se receberam capacitação para trabalhar no Programa e regime de trabalho. Entendemos que os resultados obtidos podem conter informações que possam vir a ajudar na compreensão dos resultados.

PROFESSOR	IDADE	ESCOLARIDADE	TEMPO DE SERVIÇO	RECEBEU CAPACITAÇÃO PARA TRABALHAR NA EJA	REGIME DE TRABALHO
P1	49	Especialista	12 anos	Não	4h
P2	46	Superior	19 anos	Não	4h
P3	52	Especialista	25 anos	Não	4h
P4	48	Superior	20 anos	Não	4h
P5	38	Superior	15 anos	Não	4h
P6	30	Superior	5 anos	Não	4h
P7	32	Superior	9 anos	Não	4h

**Tabela 5 – Perfil dos Professores entrevistados do curso da EJA
Dados fornecidos pela SE**

Conforme a Tabela nº 05, observamos que, no tocante à idade dos professores, 70% dos entrevistados encontravam-se entre 48 anos e cinquenta e dois e os demais 30%, entre 30 e 38 anos. Quando indagados sobre sua escolaridade, 100% possuíam grau superior. No que concerne ao tempo de trabalho, 71.43% tem acima de dez anos de trabalho e 28.57% estão

abaixo dessa média. Quanto à capacitação para trabalhar na EJA, 100% foram unânimes em dizer que não receberam nenhuma capacitação, e com relação ao regime de trabalho, 100% estão no regime 20 horas semanais.

2.7 A ROTINA DA EJA A PARTIR DOS DOCUMENTOS ESCOLARES

A EJA, reconhecida pela Legislação Educacional, LDB nº. 9.394/96 é uma modalidade de ensino que oferta Ensino Fundamental e Médio para o atendimento de jovens, adultos e idosos através de cursos, programas, projetos e exames. Objetiva oportunizar aos jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiências, apenados e jovens em conflito com a lei, fora da faixa etária da escolaridade regular, a continuidade e conclusão dos seus estudos.

A Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, mantenedora dessa política de atendimento a jovens e adultos, tem como visão, ser um centro de ensino de excelência, sendo reconhecida pela sociedade e busca se tornar uma das melhores opções aos pais, alunos e profissionais da educação que procuram a realização pessoal e social (PPP, 2009, p. 10).

Possui como missão oportunizar a construção do conhecimento mediante métodos e técnicas atualizadas, objetivando a formação de cidadãos empreendedores, autônomos, inovadores, críticos e capazes de planejar, organizar, deliberar e participar ativamente da sociedade atual e futura, alcançando sucesso acadêmico, profissional e pessoal. Todos esses resultados ancorados em valores éticos e morais visam contribuir para a formação de crianças, jovens e adultos cumprindo, dessa forma, o papel social, político e educacional de suma importância (PPP, 2009, p. 10).

A Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro almeja conquistar, através de suas ações e de parcerias, a capacitação e especialização de seu corpo docente e técnico-administrativo, visando melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, e tem como objetivos:

- Formar o educando, mobilizando-o em todas as suas dimensões (espiritual, moral, intelectual, afetiva, social e cívica), harmonizando essa informação com as exigências do mundo atual;
- Estruturar e propiciar meios para que a escola seja um centro de investigação em busca de solucionar dúvidas, curiosidades na produção do conhecimento;
- Propiciar a formação de cidadãos autônomos e críticos, cuja característica seja a capacidade de argumentação sólida;

- Possibilitar ao educando utilizar o conhecimento elaborado como instrumento para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e das competências necessárias à conquista da autonomia intelectual;
- Oportunizar as relações interpessoais que favoreçam a formação do espírito de equipe, da capacidade de liderança, que se concretize nas atitudes de cooperação, respeito e solidariedade;
- Despertar para o valor do estudo, do conhecimento, da consciência de que é preciso ser eterno estudante, capaz de unir as descobertas do passado e as novas teorias que surgem.

Dentro da perspectiva construtivista de Piaget, o conhecimento constitui-se uma forma singular em cada indivíduo: “Cada pessoa pensa de um jeito, porém, existem características que são comuns a todos os jeitos de pensar” (PIAGET, 1974, p. 76).

A Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro optou por uma educação centrada na construção do conhecimento, sustentada por eixos de significação, reflexão, autonomia, organização, conhecimento prévio, interação e apresentação do aprender a aprender como método de ensino. E para fixar a atitude do aprender a aprender, essa Unidade de Educação trabalha com um currículo integral e abrangente, que caracteriza sua Proposta Pedagógica. A interação com a cultura, de forma crítica e criadora e não simplesmente mediante o armazenamento de informações justapostas.

Conforme seu PPP, a Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro investe na preparação de indivíduos críticos e instrumentalizados para os desafios da nova ordem social, favorecendo a integração dos conhecimentos tecnológicos, científicos, filosóficos e éticos em função da integridade dos sujeitos e da sua compreensão da sociedade em que vivemos, bem como a sua atuação sobre ela.

Nesta Unidade de ensino e aprendizagem, criam-se espaços para serem desenvolvidas práticas sociais, nas quais os alunos não apenas entram em contato com valores determinados, mas também aprendam a estabelecer hierarquias entre valores, ampliem sua capacidade de julgamento e a consciência de como realizam as escolhas, para que se tornem alunos autônomos, mais capazes de se posicionarem e atuarem em situações de conflito. Nesse sentido, ratificamos o compromisso que temos com a construção da cidadania voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva.

As práticas pedagógicas e formativas da Unidade de Educação Básica Alberto

Pinheiro visam desenvolver em seus alunos tanto a capacidade para construir conhecimentos como as habilidades para vivenciar adequadamente as emoções e os sentimentos. Ela faz sua opção pelo Interacionismo, no qual o conhecimento é o resultado da interação entre o professor, o aluno e o objeto (VIGOTSKY, 1987)

Nessa linha de pensamento, o conhecimento passa de mera transmissão de informações para construção do saber, possibilitando, dessa forma, ao aluno aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a pensar, ser um sujeito do seu processo de aprendizagem, consoante as orientações de Delors (2001), com os pilares da educação.

Na Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, o educador tem a responsabilidade de organizar as interações dos alunos com o meio, de problematizar suas ações, de modo que estas o levem a construir o seu conhecimento sobre o tema que está sendo elaborado, devendo sempre levar em conta que aprendizagem significativa é aquela em que o aluno utiliza ideias prévias que possui, ou seja, o que ele sabe, relacionando-as e produzindo novos conhecimentos que gerarão novos significados. Dessa maneira, as contribuições dos alunos devem ser valorizadas, respeitadas e estimuladas pelo educador, para que, a partir daí, possa efetivar-se uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1980, p 54).

O PPP da Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro buscou ganhar nova forma e estrutura nos últimos anos. Os pressupostos teóricos, sustentáculo das práticas pedagógicas, continuam os mesmos, entretanto foram revitalizados, enriquecidos e complementados com a nova visão de gerenciamento no que diz respeito ao administrativo, às pessoas e ao pedagógico, revertendo-se na nova visão de escola, na missão de educar, na importância do método no processo de ensino e aprendizagem, tendo como desafio fazer a passagem do modelo de escola centrada nas informações e no papel do professor transmissor para o novo modelo, em que o aluno e a produção do conhecimento passam a ocupar o centro do processo (PERRENOUD, 2000).

Nesse novo modelo, o professor continua sendo mediador ou facilitador muito importante, indispensável, mas com o papel de orientar, coordenar, liderar e gerenciar as informações para que elas sejam matérias-primas da construção do conhecimento, que será cooperativo e acontecerá por intermédio da aprendizagem dos alunos.

A Unidade em apreço tem suas matrizes curriculares aprovadas pelo Parecer nº. 561/82-CEE (PPP, 2009). No ensino fundamental, os currículos estão organizados por série. Na EJA, na modalidade sequencial, os currículos estão organizados para atenderem às exigências legais e que possam conduzir o estudante à satisfação de suas atividades

educacionais.

Os currículos adotados pelo Estabelecimento obedecem aos princípios fundamentais definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais e atendem aos valores expressos na Lei nº. 9.394/96, nos seus artigos 26 e 27, e são desenvolvidos tendo como parâmetro o que dispõe esta Proposta Pedagógica.

Os currículos adotados para o Ensino Fundamental compõem-se de Base Nacional Comum e Parte Diversificada, conforme a natureza do curso, e são elaborados pela Equipe Diretiva da Unidade de Ensino com o apoio e assessoria da mantenedora, ouvindo os professores e técnicos educacionais. Os currículos plenos adotados para a EJA na modalidade sequencial, compõem-se de Base Nacional Comum e Parte Diversificada, conforme a natureza do curso.

A Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro trabalha com Planejamento Estratégico, que consiste em conhecer e evidenciar os pontos fortes, conhecer e eliminar os pontos fracos, identificar e valorizar as oportunidades de crescimento, levando em conta as condições internas e externas da Instituição de Ensino. Tal processo de planejamento prevê o estabelecimento de diretrizes, objetivos de médio e longo prazo, como também metas e ações estratégicas para alcançar a realidade desejada e planejada (PPP, 2009).

No que se refere à Avaliação, a Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro tem longa história de estudos, reflexão e de empenho para aprender melhor a natureza da avaliação e usá-la de forma construtiva, tanto para os alunos como para o professor e a escola. Essa Unidade Educacional deverá incluir nos procedimentos a serem seguidos a prática da observação e da análise do aproveitamento da aprendizagem e do desempenho dos seus alunos (PPP, 2009).

Com os dados da avaliação, o professor deverá elaborar diagnósticos parciais sobre a realidade individual e coletiva dos alunos e poderá, então, fazer os ajustes e propor ações corretivas para concretizar os objetivos e, assim, alcançar as metas estabelecidas. O momento em que se formaliza a avaliação é importante, constitui excelente oportunidade de verificar o que foi e o que não foi apreendido pelo aluno e a buscar novas metodologias em busca da qualidade ideal mínima necessária.

A avaliação do aproveitamento é feita pelo professor, através da observação direta, de exercícios, provas, testes e pesquisas que podem ser realizadas individualmente ou coletivamente, conforme cada caso, devendo sempre os aspectos qualitativos preponderar sobre os quantitativos.

Na EJA, na modalidade a distância, a avaliação obedece ao disposto em Proposta Pedagógica específica e dar-se-á através de Exames Supletivos Presenciais para cada um dos modelos, etapas ou disciplina do currículo.

No tocante ao problema desta investigação, que é desvelar as causas e consequências geradoras da Evasão na EJA, na Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, tem-se procurado encontrar os indícios desse fato e na medida do possível buscar com a equipe pedagógica soluções para este, ficando claro na fala dos sujeitos implicados nessa investigação que:

- Para os alunos a evasão é uma necessidade pontual quando precisam trabalhar, dar à luz; quando ocorre doença de familiares, há exigência dos(as) companheiros(as), aulas monótonas, desinteresse, reprovação etc.
- Para os professores, a evasão é resultado de diversos fatores, dentre eles: horário de aula coincidindo com horário de trabalho, cansaço, desinteresse, falta de estímulo, de perspectivas e outros.

2.8 A EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL

A evasão escolar no Brasil persiste há décadas. Os mais recentes resultados apurados pelo IBGE, em 2011, demonstram que o país foi possuidor da maior taxa de abandono dentre os seus vizinhos componentes do MERCOSUL (MEC, 2011). O Brasil amalehou uma taxa de 10% de evasão escolar em 2010. Conforme os resultados da pesquisa, a cada dez alunos com idade entre 15 e 17 anos, um deixa os estudos nessa fase. Conforme a mesma pesquisa divulgada pelo INEP, os seus vizinhos componentes do MERCOSUL obtiveram taxas mais baixas: Argentina obteve um percentual de 7% de evasão escolar; Uruguai, em segundo, obteve 6,8%; no Chile foi detectada uma taxa de 2,9%; o Paraguai se destacou com 2,3% e a Venezuela com a menor taxa apurada, em torno de 1% de evasão escolar.

Ainda conforme os dados do INEP, no mesmo estudo realizado, foi constatado que 14% dos estudantes de escolas públicas que concluem o ensino fundamental não chegaram a se matricular no Ensino Médio e 18% daqueles que se matricularam nesta modalidade de não chegaram a concluir os estudos nessa fase, conforme o (PNAD, 2010). Isso aparenta, possivelmente, ser o reflexo das dificuldades encontradas e vividas pelos alunos do ensino fundamental regular e provavelmente, também, pelos alunos da EJA.

A EJA no Brasil por toda a sua história, convive com altas taxas de evasão, conforme pesquisa realizada pela PNAD (2007). De oito milhões de pessoas que frequentaram a EJA até 2006, 42,7% não chegaram a concluir o curso. Esta é uma realidade observada principalmente no ensino noturno e em grande parte das escolas dos grandes centros urbanos, como também em bairros mais afastados.

De acordo com a PNAD (2007), a incompatibilidade do horário da escola com o horário de trabalho foi o motivo mais citado com relação ao abandono escolar. Dos 7.97 milhões de pessoas que passaram pela EJA antes da pesquisa, 3.4 milhões abandonaram-na antes do fim. A região com maior índice de abandono foi o Sudeste, com 37,04%, seguida do Nordeste, com 26,7%, o Sul — 20,14%, o Centro-Oeste — 8,08% e o Norte — 7,96%. Em segundo lugar, como motivo da evasão escolar, foi detectada a falta de interesse com 15,6%, dificuldades para acompanhar o curso — 13,6%, falta de compatibilidade com os afazeres domésticos — 13,6% e falta de curso próximo à residência — 5,5%.

Observamos na pesquisa realizada pela PNAD (2007), conforme dados elencados acima, que a região que mais se destacou com maior índice de abandono foi o Sudeste do país, onde se encontra o maior conglomerado de centros comerciais do país, nos remetendo à ideia de que é nos grandes centros urbanos que se dá a elevação dessa taxa, isto porque é na busca pelo trabalho que se registram os maiores índices de evasão, conforme delineia Neri (2009, p. 56):

“[...] a pobreza e evasão estão interligadas. Este autor diz que é na combinação do trabalho, agregado com a dificuldade que se encontra um maior índice de abandono. Para ele, a evasão aumenta à proporção que aumenta a necessidade de trabalhar – são fatores extraescolares na visão do autor”.

Percebemos, portanto, que o referido tema **evasão escolar** vem, constantemente, fazendo parte dos grandes debates e discussões por autoridades e diversos autores em suas várias obras publicadas.

Sabemos, por isso, que se trata de um assunto muito delicado, como sabemos também que são vários os motivos que acarretam tal situação de abandono, motivos esses, de caráter político, social e cultural que, de forma significativa, acabam influenciando e são determinantes para essa realidade que aí está. Vemos que se trata de um dos grandes desafios a ser enfrentado pelo sistema educacional brasileiro, em seu ponto mais delicado e frágil, que é o ensino público ora em voga no país. Dessa forma, torna-se condição *sine qua non*

conhecer e entender as possíveis causas desse fenômeno, conhecer a realidade de cada indivíduo que enfrenta e passa por essa problemática, bem como conhecer os fatores que contribuíram e que continuam a contribuir para que os alunos se afastem da sala de aula, da escola. Faz-se necessário, também, analisarmos o ambiente interno escolar, no que se refere ao fazer didático e pedagógico do professor, gestores e pedagogos, de que forma estes possam colaborar ou não para tão expressivos resultados de evasão.

Nesse sentido, é que nos propusemos trabalhar o significativo tema, **evasão escolar** na Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, visto que, segundo dados estatísticos levantados no ano de 2010, a escola ameahou um índice de 70% de evasão no segundo segmento da EJA no ano letivo de 2010. Resultados tão expressivos quanto estes, não nos permitem ficar alheio a essa problemática, de modo que não podemos aceitar passivamente tal realidade.

CAPÍTULO III

DESIGN DA INVESTIGAÇÃO

3.1 TIPO DE PESQUISA

O tipo de pesquisa que norteou este trabalho foi a exploratória, realizada por meio dos métodos de análise-síntese e dedutivo-indutivo de natureza qualitativa e quantitativa. Segundo Gil (2008, p. 43), a pesquisa exploratória tem como principal finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Esse tipo de investigação proporcionou-nos uma visão geral acerca do fato investigado. Deu-se também através do método de análise-síntese que, conforme Severino (2007), proporciona a busca de esclarecimentos dos fatos, procurando o entendimento da mensagem do autor. Este mesmo autor, em relação à síntese, delineia que nesta o pesquisador interpreta os fatos e os reelabora com base em sua reflexão pessoal.

No que concerne aos métodos dedutivo e indutivo aplicados, Gil (2008) explicita que o dedutivo é o método que parte do geral e, a seguir, particulariza. Parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita-nos chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto em virtude, unicamente, de sua lógica. Quanto ao indutivo, segundo o mesmo autor (p. 45), “a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmados dessa realidade”. O conhecimento é fundamentado exclusivamente na experiência, sem levar em consideração princípios preestabelecidos. Considerando-se que a evasão escolar é um fenômeno concreto, acreditamos nesse método para tentarmos investigar o fato.

No que concerne à natureza qualitativa e quantitativa, embora alguns autores não façam distinção, existe uma diferença marcante em relação à maneira como são abordados os fatos. O método qualitativo, segundo Lakatos; Marconi (1997, p. 98), preocupa-se em analisar e interpretar aspectos da pesquisa, descrevendo hábitos, atitudes, tendências de comportamentos, isto é, os dados são analisados em seu conteúdo psicossocial enquanto a quantitativa ainda lida com dados numéricos, por meio de técnicas de estatísticas.

Optamos, pois, por trabalhar a pesquisa qualitativa por entendermos que a temática possui uma visão que está dentro da hermenêutica, haja vista abrir espaço para a interpretação do comportamento de experiências sociais do aluno dessa modalidade de ensino. Entendemos também que as opiniões e atitudes explicitadas foram passíveis de mensuramento, por meio de dados estatísticos relativos à evasão na EJA, característica da pesquisa quantitativa.

Optamos igualmente por um estudo de caso, que para Gil (2008, p. 87), durante

muito tempo, foi encarado como um procedimento sem rigor. Atualmente, é considerado o delineamento mais adequado para a investigação de fenômenos dentro de uma situação real, em que o contexto e o fenômeno não são claramente percebidos.

Estudos de caso, segundo André (2005), vêm sendo usados há muito tempo em diferentes áreas de conhecimento, tais como Antropologia, Psicologia, Sociologia e na área educacional com variações quanto aos métodos e suas finalidades. Sua origem remonta ao século XIX com Frediric Le Play, na França, e Bronislaw Malinowski e os membros da Escola de Chicago, nos Estados Unidos.

Seu principal atributo era realçar as características da vida social, mas no campo educacional é nos anos de 1969-70 que os estudos de caso aparecem como metodologia da pesquisa, seja em uma escola, um grupo de alunos, seja com professores, uma sala de aula, considerados modelos pré-experimentais de pesquisa, com o objetivo de exploração inicial de uma temática destinada a levantar informações ou hipóteses para futuros estudos.

Para André (2005), o estudo de caso se caracteriza sempre como uma instância em movimento ou em ação. Estes autores discordam do caráter pré-experimental do estudo de caso, pois o conhecimento gerado pelos estudos de caso tem um valor em si mesmo. Além disso, o estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas sim uma forma, particular de investigação apoiada em técnicas como a observação, a entrevista, a análise de documentos, as anotações de campo ou as gravações, embora não sejam as técnicas que definam o tipo de estudo, mas sim o conhecimento que dele advém.

Segundo Chizzotti (2000), o estudo de caso 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 tomada de decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

O caso é tomado como uma unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção, sendo considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e retrata a realidade com sua multiplicidade de aspectos presentes em uma dada situação.

O desenvolvimento do estudo de caso supõe três momentos específicos, conforme Chizzotti (2000):

- a) A seleção e delimitação do caso que deve ter uma importância específica para a investigação, destacando seus aspectos e seus limites, a fim de reunir informações e fazer análises sobre objetos definidos a partir dos quais se possa compreender determinada situação;
- b) O trabalho de campo, momento que visa reunir e organizar um conjunto probatório de informações que exige negociações prévias para coletar dados que dependem da anuência de hierarquias rígida ou da cooperação de pessoas informantes. As informações são documentadas de forma escrita, oral, filmadas ou gravadas para fundamentar o relatório do caso que será por sua vez objeto de análise crítica pelo investigador;
- c) A organização e redação do relatório – os documentos, rascunhos, depoimentos, notas de campo, observações e transcrições colhidas em campo são analisados para dar corpo ao relatório que apresentará o problema no contexto e suas possibilidades de modificação.

Segundo Merriam⁶ (1988), o conhecimento gerado pelo estudo de caso é: mais concreto, vivo e sensório; mais contextualizado, mais interpretativo e baseado em populações de referência determinadas pelo investigador, sendo ainda caracterizado por sua particularidade, descrição, heurística e indução, ou seja é sempre um caso específico, em que seu produto final é uma descrição densa do fenômeno investigado, iluminando a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, baseado numa lógica indutiva (ANDRÉ, 2005).

Stenhouse (1993, p.59-86) nos afirma que o estudo de caso educacional tem como característica principal não a teoria social nem seu julgamento avaliativo, mas sim a compreensão da ação educativa, buscando enriquecer o pensamento, o discurso dos educadores, quer pelo desenvolvimento da teoria educacional, quer pela documentação sistemática e reflexiva de evidências.

Ao compararmos os diversos posicionamentos destes autores aqui citados, percebemos que são bastante semelhantes e que no final o estudo de caso é uma pesquisa empírica, que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural e em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando-se por isso de múltiplas fontes de evidências (YIN, 2001, p. 23).

⁶ MERRIAM, S.B. **Case study research in education: a qualitative approach**. San Francisco: Jossey-Bass. 1988.

Nesta investigação, o objeto investigado se adequa às características de um estudo de caso, por ser contemporâneo; é um fato extremo e único e é revelador de uma situação não ainda revelada, sendo uma situação complexa cuja relevância justifica o esforço de compreensão.

3.2 LOCUS DA PESQUISA

O lugar da pesquisa foi a Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, que fica localizada em uma área urbana da cidade, Parque Urbano Santos nº 469, Centro, São Luís-MA, próximo à praça Deodoro. Atualmente, encontra-se provisoriamente em outro endereço, na Rua Osvaldo Cruz, n.º 1.804, Centro, por questões relativas à estrutura precária de seu prédio, que passa por reformas de grande relevância, visando ao bom desempenho das suas atividades regulares. Em seu entorno encontram-se, o Centro de Esporte Ginásio Costa Rodrigues, o Centro Educacional Liceu Maranhense, o antigo Colégio Ateneu Teixeira Mendes e o comércio de grande expressão da área, que se compõe pela Rua Osvaldo Cruz e adjacências.

A escola tem como clientela, em sua maioria, jovens e adultos do seu entorno, ou seja, moradores dos bairros adjacentes: Centro, Camboa, Liberdade, Monte Castelo, Retiro Natal, Madre Deus e outros. Seus servidores, a maior parte, também mora no entorno da escola, com algumas exceções. A escola recebeu este nome em homenagem ao Sr. Alberto Pinheiro, filho do português Manuel Marques Pinheiro e de Maria Marques Pinheiro. Nela, realizamos a investigação no intuito de compreendermos as razões pelas quais alunos abandonaram a sala de aula na EJA da referida Unidade de Educação Básica. Faz-se oportuno destacarmos que o estudo foi realizado com alunos do turno noturno, pertencentes ao 2º segmento da Modalidade EJA. Também é importante salientarmos que a escola, no ano de 2010, teve uma média de 70% de evasão. De 177 egressos, somente 53 conseguiram concluir os estudos nessa modalidade.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

No decorrer da investigação, foram feitas análises documentais da proposta pedagógica da escola e de outros documentos, dentre os quais, registro escolar dos alunos, bem como entrevistas semiestruturadas com o auxílio de gravador, com questões sobre o tema

teor desta dissertação: **A problemática da Evasão Escolar dos Alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro em São Luís – MA.**

Segundo Triviños (1987) a entrevista semiestruturada proporciona mais interação entre os sujeitos envolvidos, pois novas hipóteses vão surgindo à medida que o pesquisador recebe as respostas do informante. Foi utilizada, também, a observação participante, que na visão de Oliveira (2007) visa conseguir um contato direto com os atores, objetivando buscar os fundamentos na análise do meio onde vivem. O observador deve interagir com o contexto pesquisado através de constantes diálogos.

Lakatos (1997, p.65) inclui como conteúdos a serem investigados fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais e do passado, motivos conscientes ou inconscientes e opiniões. Já Minayo (1996, p.108) refere-se a dados obtidos pela entrevista semiestruturada como uma ferramenta que possibilita a contribuição dos atores envolvidos no processo investigativo.

Desse modo, usamos informações coletadas em referências bibliográficas, trabalhos publicados sobre o tema, indispensáveis ao embasamento científico, utilizamos também depoimentos de pessoas que participaram efetivamente da pesquisa, especificamente alunos desistentes, professores atuantes na modalidade EJA e pedagogos. Entrevistas foram utilizadas como instrumento de coleta de dados.

Para a coleta de dados dos discentes, realizamos sorteios entre a relação de alunos evadidos, num total de 10 alunos, delimitando a pesquisa a alunos do Segundo Segmento noturno (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental). Tal pesquisa teve como referência o ano letivo de 2010. Investigamos também 05 professores e 02 pedagogos. Optamos pela escolha de 03 professores das disciplinas de Matemática e 02 da disciplina de Português, por, via de regra, serem consideradas, supostamente, as disciplinas mais difíceis e com maior carga horária ofertada, o que pode contribuir para o aluno evadir-se. A escolha dos pedagogos deve-se ao fato de estes profissionais terem a função de atuar com mais proximidade junto aos alunos e professores, podendo elucidar, assim, as reais motivações que levaram os discentes a abandonar a escola. Elegemos a criação de um banco de dados composto por nomes, endereços e telefones, desses e de outros alunos, informados pela escola.

No decorrer das entrevistas, os participantes não foram identificados por nomes, objetivando, assim, mantermos o sigilo acerca daqueles aqui apresentados. As participações foram identificadas através de: A1, A2, A3 até A10 para aluno, e P1, P2, até P7 para professor

e pedagogos. Decidimos considerar os pedagogos também como professores.

Os dados levantados, a partir da percepção dos alunos evadidos, foram cruzados com os depoimentos dos professores e pedagogos para identificação das possíveis causas do abandono.

Com todas as justificativas já elencadas é que nos propusemos tratar do tema levantado, com o objetivo de investigar para, logo após, explorar e tentar encontrar estratégias de resgate desses jovens que, em se deparando com dificuldades em seu dia a dia nos bancos escolares, abandonam a sala de aula prejudicando a si e a toda uma estrutura que se constrói paralelamente à formação deste indivíduo, o qual, quando consegue de forma atropelada trilhar pelas disciplinas se forma, mas paradoxalmente não é formado. Por conta disso, reafirmamos a importância de termos trabalhado este tema, por acreditarmos poder minimizar alguns problemas dos alunos dessa modalidade de ensino nessa escola, lócus da pesquisa.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são delineados e discutidos os resultados obtidos das entrevistas feitas com os alunos evadidos, bem como os resultados obtidos com os professores e pedagogos participantes do certame. Como forma de mantermos o sigilo das fontes, no decorrer do trabalho, optamos, conforme já mencionamos, por designar o código A para alunos, indo de A01, A02 A03 até A10 e o código PF, para designar o professor, indo de PF01, PF02, PF03 até PF07.

4.1 CAUSAS DA EVASÃO NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DESISTENTES

Com o intuito de alcançarmos os objetivos do referido estudo, que busca a identificação das causas intraescolares e extraescolares que contribuíram e continuam a contribuir para o elevado índice de evasão escolar nas turmas da EJA, na Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, é que formulamos questões explicitadas nas entrevistas, com o objetivo de entendermos o porquê de tal problemática.

Na sequência, delineamos os resultados, a análise e a reflexão dos dados coletados no campo de investigação acerca das questões teor da entrevista concedida por alunos da EJA da Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, *locus* desta pesquisa, precedidas do seu objetivo e, por conseguinte, a interpretação necessária que consideramos conveniente a cada questionamento, respaldada em teóricos que elucidam o tema.

Questão nº 01: Quais os motivos que o(a) levaram ao abandono escolar?

Objetivo da questão 01: Identificar os fatores extraescolares relevantes que favoreceram o entrevistado a abandonar a escola – motivos da evasão.

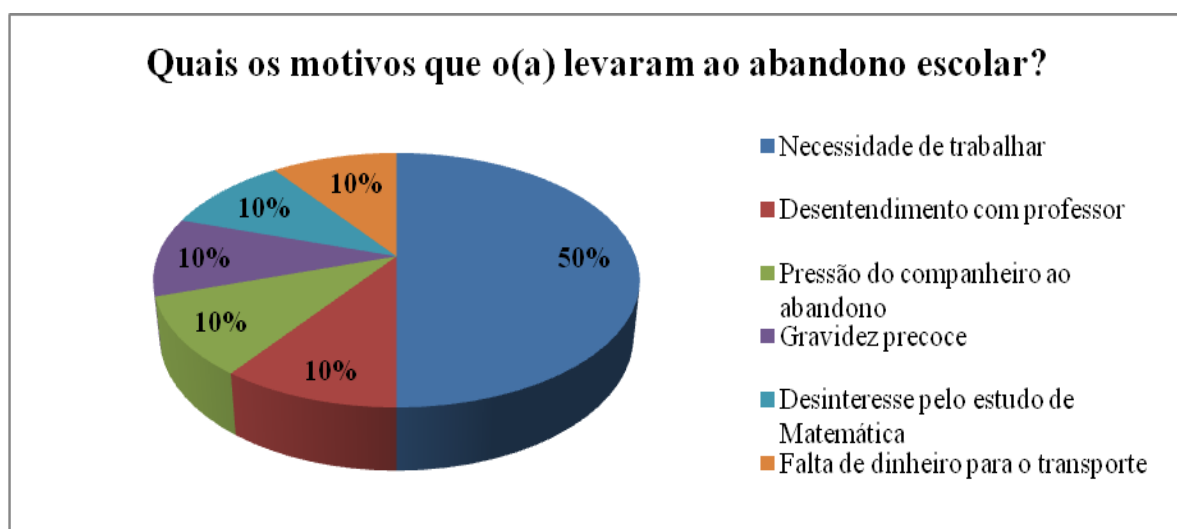


Gráfico 2 – Motivações ao abandono escolar, fatores externos
Fonte: Alunos evadidos da EJA.

De acordo com os alunos desistentes entrevistados, os motivos, que os levaram ao abandono da escola estão diretamente ligados a fatores intra e extraescolares, visto que nas respostas apresentadas no Gráfico 02 os fatores extraescolares constituem a grande maioria, isto é, cerca de 80%, e 20% se referem a fatores intraescolares. Os dados apresentados no Gráfico apontam que 50% pararam de estudar pela necessidade de trabalhar; 10% abandonaram os estudos devido a gravidez precoce; 10% deixaram de estudar por conta de desentendimentos com professor; 10%, por desinteresse pelo estudo de matemática; 10%, por pressão do companheiro ao abandono e 10% por falta de dinheiro para o transporte. É notório isso nas falas dos interlocutores:

“[...] a gente chega muito cansado, estressado do serviço, de cuidar do filho dos outros, aí a gente chega em casa é pra dormir, só, não dá coragem de ir para a escola [...]”(A 01).

“[...] o motivo que me levou a parar de estudar, foi porque eu comecei a trabalhar e geralmente chegava muito tarde, não dando para ir à escola, então foi acumulando o cansaço. Um dia houve um desentendimento com a professora e aí eu resolvi parar, gostaria de ter terminado (A04).

“Desde criança que eu trabalho, e agora com filho e mulher é que tenho de trabalhar, mesmo [...] (A05).

“Eu chegava tarde do serviço, aí, chegava sete horas, aí dava preguiça, ia banhar pra ir a escola, chegava lá, vinha logo o que? matemática. Não dava. (risos) (A 06).

“Antigamente eu queria estudar, mas, nunca apareceu uma oportunidade. Fui trabalhar aos 9 anos de idade e aí não deu mais” [...] (A07).

“Parei por causa da gravidez, e depois tive que criar meu filho e também porque morava muito longe da escola, não tinha dinheiro para pagar passagem” (A03).

“[...] Gostaria de voltar a estudar, foi pressão do marido, todo dia era briga, até que eu larguei, tinha de evitar, né. um dia quem sabe né, eu gosto muito de estudar (A09).

“Porque eu não gostava de estudar” (A08).

“[...] pra resumir numa palavra só, deixei por causa da matemática” (A10).

Em suas falas, observamos que os entrevistados expõem suas razões que culminaram com a desistência escolar. Percebemos a preocupação de estarem sempre justificando o porquê da desistência, deixando claro, em sua maioria, que foi porque não conseguiram conciliar trabalho e escola. Nessa perspectiva, reafirmamos que Neri (2009), ao se referir sobre o assunto, delineia que a pobreza e evasão estão interligadas, o autor diz que, é na combinação do trabalho, agregado com a dificuldade, que se encontra um maior índice de abandono. Para ele, a evasão aumenta, à proporção que aumenta a necessidade de trabalhar.

Já Oliveira (2004) delinea que as extensas jornadas de trabalho mais o tempo gasto com deslocamentos são indicadores de sérios impedimentos e/ou incompatibilidade entre o trabalho e a escola. Fatores externos estes que são determinados, muitas vezes, pela urgência em atender às necessidades básicas à sua sobrevivência e a de seus familiares, contribuindo, dessa forma, para o seu afastamento dos estudos e consequentemente da escola.

Sendo assim, observamos que os problemas de ordem extraescolar ou de natureza socioeconômica influenciaram, substancialmente, a desistência do aluno.

Questão nº 02: O que não lhe agradava na escola e que favoreceu seu abandono?

Objetivo da Questão 02: Identificar fatores intraescolares relevantes que favoreceram o entrevistado a abandonar a escola – motivos.

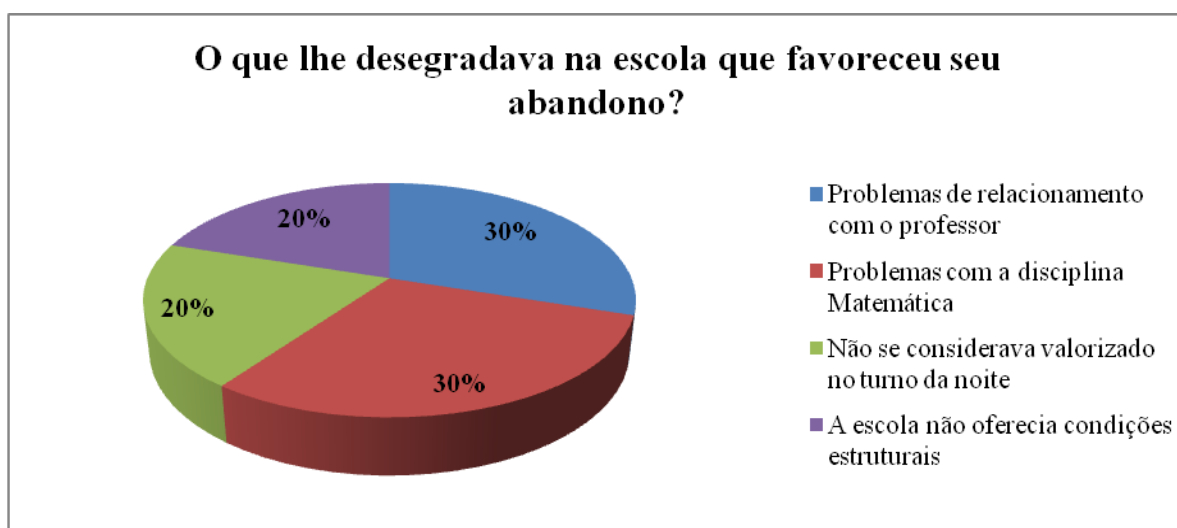


Gráfico 3 – Fatores que favoreceram o abandono, fatores internos
Fonte: Alunos evadidos da EJA.

No que se refere aos fatores intraescolares, constatamos que os que mais contribuíram para o abandono escolar, foram problemas de relacionamento com o professor, 30% e problemas com a disciplina matemática, também 30%; 20% não se consideram valorizados no turno da noite e para 20% a escola não oferecia condições estruturais, conforme é elucidado na fala dos interlocutores:

“Foi simples. eu tava na minha cadeira, tinha uma menina e eu tava na frente da menina, aí do nada, a menina chutou a cadeira, aí a professora pegou a fazer negócio de xingamento, aí eu não gostei e saí. Aí ela disse: o que é? Fica aí do lado de fora mesmo e só entra com teu responsável. Aí eu não fui mais” (A 04).

“[...] Um dos motivos que me levaram a parar de estudar, né, foi a dificuldade na disciplina matemática, o professor não ajudava, ia logo dizendo, quem não se esforça é burro. era difícil, era como se fosse um monstro gigante na minha frente querendo me engolir e o professor nem aí” (A 10).

“[...] as dependências da escola da dó, tudo quebrado, a escola tava para cair” (A9).

Na fala do interlocutor, percebemos que ao explicitar as causas pelas quais deixou de estudar, ficam evidentes duas situações: a primeira trata-se do fato de não conseguir superar o “monstro da matemática”, como declara, acarretando uma frustração, e a segunda situação trata-se da forma como o professor se impõe frente à turma, com seu método pouco flexível, não estando “nem aí” como suscita a interlocutora. Nessa mesma linha, outro aluno também se queixa da metodologia do professor: “dava um frio na barriga, quando era aula de matemática, quase não entendia nada, isto, né, contribuiu pra eu sair ”(A 06); “Eu acho que alguns professores, ainda não entenderam que nós, da noite, precisamos de mais atenção” (A 04).

Como contribuição, para mostrarmos que a questão não se dá só em nível de Brasil, faz-se oportuno citarmos aqui uma pesquisa que foi realizada nos Estados Unidos em 1990, onde buscaram analisar possíveis motivos/fatores que provocaram o abandono escolar de jovens e adultos naquele país. Os estudiosos Schargel; Sminck (2002) delineiam as razões elencadas pelos alunos desistentes que participaram da pesquisa. Primeiramente, foram apresentadas as razões relacionadas ao ambiente interno da escola, como fatores de abandono: 50% dos interlocutores disseram não gostar da escola; 35% afirmaram não ter uma boa convivência com os professores; 23.2% foram unânimes em dizer que não conseguiam acompanhar as atividades escolares. No que concerne aos fatores externos, mais precisamente o trabalho, dos 14,1% de alunos desistentes, 20% dos homens e 7.8% das mulheres declararam não conseguir trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Outro dado relevante da pesquisa americana refere-se às razões relacionadas à família como fatores de abandono. É notório isso na fala dos interlocutores: alguns tinham que sustentar a família; outras porque estavam grávidas; outras se casaram e outras tinham que cuidar de um membro da família.

Dessa forma, faz-se mister a elaboração de políticas públicas que satisfaçam e proporcionem as condições necessárias para a permanência destes jovens e adultos na escola e, ao mesmo tempo, que os valorizem, elevando conseqüentemente sua baixa autoestima. Nessa perspectiva, Paulo Freire (2007a) explicita que a finalidade da Educação para o homem

é libertá-lo para poder transformá-lo. De forma análoga, Pinto (2000) clarifica que a educação é substantiva, altera o ser humano, transformando-o.

Questão nº 03: Por que não retorna à escola e dá continuidade aos seus estudos?

Objetivo da questão 03: Analisar as perspectivas do entrevistado sobre seu retorno e permanência em sala de aula, dando continuidade a seus estudos.

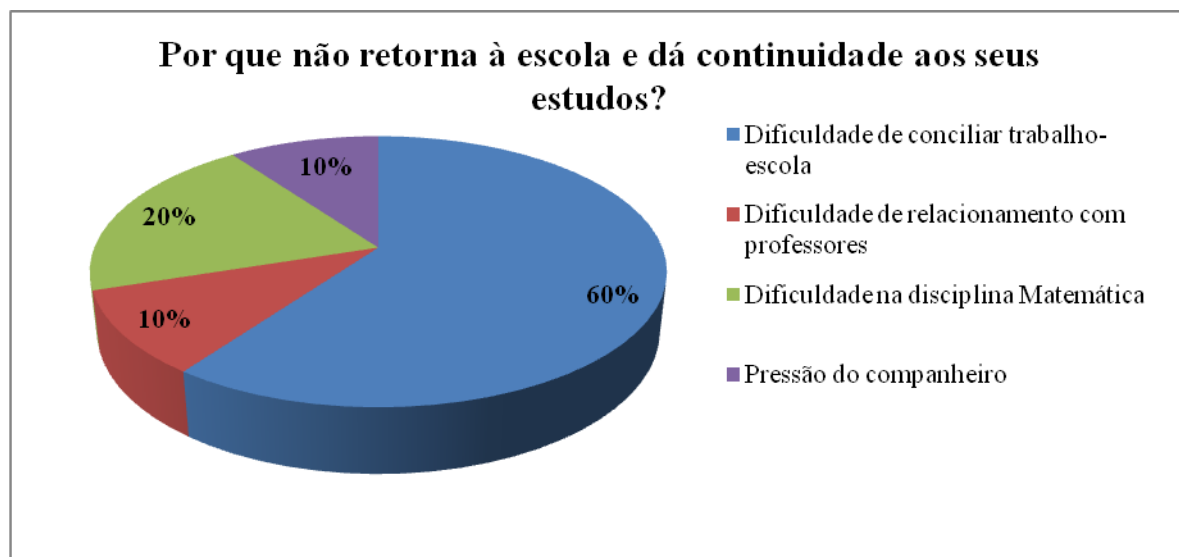


Gráfico 4 – Expectativa em relação ao retorno a escola
Fonte: Alunos evadidos da EJA.

Os dados colhidos na pesquisa e expostos no Quadro nº 04 demonstram que as razões que culminaram com a desistência escolar dos alunos são, em sua maioria, as mesmas razões que os impediram de retornar à escola, como, por exemplo, a que se refere à dificuldade de conciliar trabalho/escola, em torno de 60%; outra seria a dificuldade de relacionamento com professores, 10% e, também, a dificuldade na disciplina matemática com 20% e pressão do companheiro, 10%. Podemos observar isso nas falas dos respondentes:

“[...] o primeiro motivo é minha situação financeira. Aqui onde eu moro é alugado e só eu trabalho. Trabalho à noite de vigia, então eu trabalho ou estudo, quem dera se eu pudesse estudar! A minha mulher fica falando pra mim voltar a estudar, me faz falta, eu sinto! Eu sei ler o básico que aprendi na marra. Um dia eu volto!” (A 05).
“[...] Gostaria muito de terminar meus estudos né, não voltei à escola porque estou trabalhando e também por ter me mudado de endereço. [...] onde moro é difícil ônibus, é perigoso à noite, não dá pra ir a pé, e eu não tenho mais coragem pra esse corre-corre não!” (A 07).

“[...] Eu gostaria muito de voltar a estudar, não voltei por causa da matemática, ela me dava medo, né. O professor da mesma forma, sempre, então não dava pra eu voltar, né?” (A10).

[...] eu continuo não gostando de estudar (A08).

[...] tenho muita vontade de voltar a estudar, ainda vou conseguir (A06).

Problemas desse tipo, elencados acima, em relação ao professor, levantam constantemente questionamentos sobre a sua atuação e sua metodologia aplicada nessa modalidade de ensino. Não podemos deixar de considerar as peculiaridades dessa modalidade de ensino, a EJA. Paiva (2004) argumenta que a identidade do professor nem sempre é formada, considerando-se as peculiaridades do público com o qual se vai trabalhar ou se está trabalhando. Ainda, conforme a autora, as formações ora direcionadas aos professores, costumam dar ênfase a modelos já impostos que visam à realidade atual e aos sujeitos das classes chamadas **classes regulares**, deixando, portanto, de formar professores com entendimentos mais abrangentes acerca do sistema educativo, como, por exemplo, a observância às potencialidades e às diferenças dos sujeitos e suas respectivas realidades, mais especificamente, ao se tratar com essa clientela, EJA. Paiva também acrescenta que tal situação tende a ser muito mais crítica, em virtude da forma com que a sociedade desconhece e/ou mantém à margem as atividades com essa clientela.

O ideal seria se pudéssemos contar com profissionais bem preparados e capacitados, motivados para atuar com esses estudantes que, pela sua própria condição, são merecedores de uma atenção especial e, conseqüentemente, não se teria tão tristes depoimentos, como podemos perceber na fala desta interlocutora: “[...] Gostaria de voltar a estudar, foi pressão do marido, todo dia era briga, até que eu larguei, tinha de evitar, né. Um dia quem sabe, né, eu gosto muito de estudar” (A9).

Observamos nas declarações dos interlocutores que o fato de pararem de estudar e não conseguirem retornar à escola deve-se a motivos econômicos, isto é, à necessidade de trabalhar, bem como por desentendimento com professores, pela não absorção dos conhecimentos de matemática e por mudança de endereço, entre outros. Todas essas motivações ficam aquém do descabro que é o que se vê no último depoimento da interlocutora A 09, quando delega a culpa de não estar na escola ao seu marido que não quer estudando. É triste e notório que, em pleno Século XXI, ainda existam homens com mentalidade machista, mas é uma realidade encontrada principalmente no Nordeste brasileiro.

Nesse sentido, vimos que o grupo de alunos interlocutores, participantes desta

entrevista, que abandonaram o ambiente escolar, estão, por sua vez, às margens de um direito constitucional, que é o direito à educação. Faz-se mister pontuarmos que, de acordo com os resultados auferidos nos gráficos, os fatores extraescolares superam em termos de percentuais os fatores intraescolares. Sendo, portanto, os maiores causadores do abandono escolar na percepção dos respondentes ora avaliados.

Podemos perceber, também, que 90% dos entrevistados expressaram o desejo de retornar à escola, demonstrando, dessa forma, sua preocupação com formação, pois são sabedores que só por meio da educação poderão acessar melhores oportunidades. Como salienta o interlocutor (A 01): “[...] Ah! eu gostaria de chegar, se possível, pelo menos a terminar o ensino médio, que parece ser muito difícil! Quase impossível.” Notamos na fala do respondente uma preocupação com a conclusão do ensino médio, visto demonstrar que sente necessidade de estudar para alcançar um posto melhor de trabalho.

A esse respeito, Carvalho (1977) sinaliza que os alunos que trabalham e estudam nos cursos noturnos saem da escola sem uma qualificação específica; por conta disso, acabam em posições inferiores na faixa salarial. Conforme a autora, ao frequentarem cursos considerados «fracos», terão consequentemente salários «fracos». Entretanto, são sabedores de que só por meio dos estudos conseguirão melhores resultados, conseguindo uma vida melhor.

Para Schargel; Smink (2002), o mau desempenho do aluno, atrelado à repetição em um determinado período de estudo, é fator significativo para o abandono escolar. Segundo os estudiosos, em relatório proveniente da pesquisa americana, foi constatado, por meio de suas observações, que a cada dez desistentes, nove haviam repetido pelo menos um ano nos estudos. Dessa forma, podemos afirmar que a repetência não é fator preponderante da evasão escolar, mas colabora, sobremaneira para esse resultado.

Questão nº 04: Quais são suas perspectivas em relação ao seu futuro, seu desenvolvimento pessoal e profissional?

Objetivo da Questão 04: Observar as perspectivas do entrevistado em relação à educação, sobre o seu futuro e seu desenvolvimento pessoal e profissional.



Gráfico 5 – Expectativa em relação ao futuro/desenvolvimento pessoal e profissional
Fonte: Alunos evadidos da EJA.

Conforme percebemos no Gráfico n°. 05, 100% dos alunos são conscientes da importância dos estudos para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, portanto, sabem que são bem humildes suas perspectivas. A outra preocupação observada se refere ao futuro dos filhos, por se encontrarem na situação de abandono escolar; sentem medo de que o mesmo venha a acontecer com eles. E, pensando nisso, A (07) delineia o que segue, admitindo que:

“[...] não quero que meu filho passe pelo que estou passando. vou lutar para que ele chegue onde eu não cheguei. O que mais me incentiva a estudar é meu filho, o seu futuro, não quero que ele um dia me diga: ah, se você não estudou, por que quer me obrigar a estudar? Por isso tenho que retornar à escola, dar exemplo” (A07).

Percebemos, também, na fala de 40% dos interlocutores, que o fato de terem parado de estudar traz, outras preocupações. É notório, por exemplo, a insegurança com relação ao futuro, principalmente com a chegada da velhice. “[...] a droga da velhice está chegando, eu continuo no mesmo, sem estudar, ralando muito. Qual exemplo que posso dar a minha filha? Nunca é tarde. Eu vou voltar à escola” (A 08).

Notamos que há uma lacuna muito grande a ser preenchida ao se abordarem questões sobre a evasão escolar, suas perspectivas em relação ao futuro, seu desenvolvimento pessoal e profissional. A insatisfação com relação ao fato de terem parado de estudar, bem como a intranquilidade com relação ao seu futuro e ao de seus familiares fazem parte do leque de preocupações. É possível percebermos a importância que veem na educação, a certeza que eles têm de que só por meio dela se pode ter uma melhor ascensão social e acreditam que, só

assim, chegarão a um futuro mais promissor para si e seus familiares. “[...] voltar a estudar seria maravilhoso, se (sic) pode arrumar um melhor emprego. Com o estudo a gente cresce na vida” (A9).

É imprescindível a necessidade de mudanças no modelo educacional imposto a essa clientela, paradigma este que deve ser quebrado para que novos rumos tome a educação brasileira. Nesse sentido, corroboramos Morin; Moigne (2000), quando estes apelam aos educadores envidarem esforços para a reformulação do pensamento, da consciência e das competências humanas. Moraes; Valente (2008) alegam que, para que isso ocorra, é necessária uma reforma de natureza mais significativa, com quebra de paradigmas arraigados, envolvendo dimensões ontológicas, metodológicas nos variados campos do conhecimento, reforma esta que deve ser iniciada pelos educadores. Só assim poderemos ver florescer o reencantar na educação, tanto pelos aprendentes como por todos aqueles que são protagonistas desse processo. Reitera ainda a estudiosa que muita coisa precisa ser feita envolvendo o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver e a conviver, ou seja, mudanças no pensar, no sentir, no agir dos que fazem parte do grande e importante processo ensino-aprendizagem, rompendo-se, quebrando paradigmas.

Questão nº 05: Qual o seu entendimento sobre o Programa EJA: bom ou ruim? Favorece oportunidades?

Objetivo da Questão 05: Compreender qual percepção do entrevistado em relação à EJA.

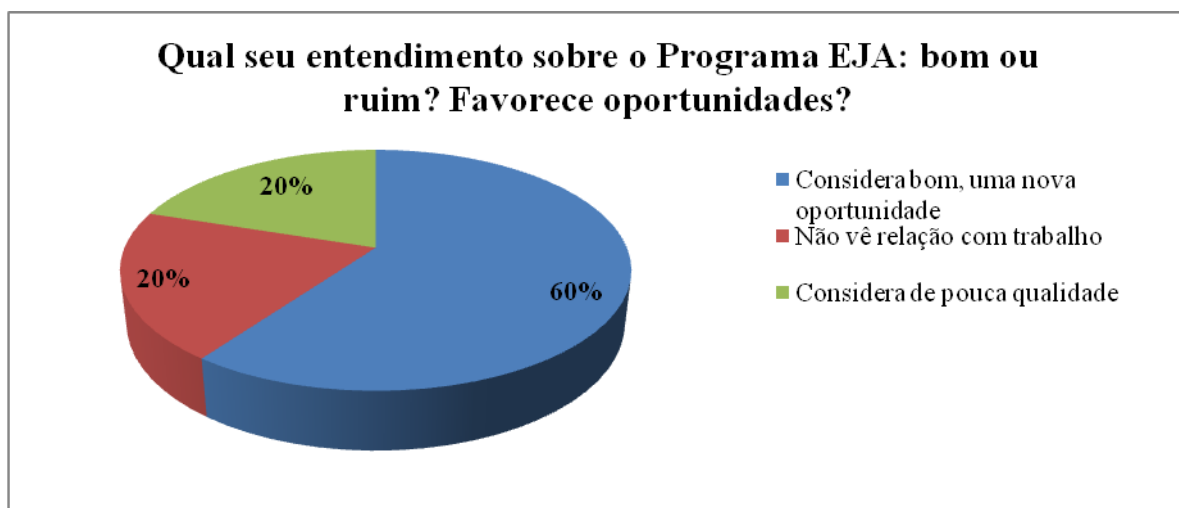


Gráfico 6 – Expectativa em relação a seu entendimento sobre a EJA
Fonte: Alunos evadidos da EJA.

Para a maioria dos entrevistados, 60% acham o Programa bom, acreditam nele, por ser uma nova oportunidade para quem, por algum motivo, parou de estudar, mas que almeja

recuperar o tempo perdido. 20% consideram o Programa de pouca qualidade e 20% não vêm sua relação com o dia a dia, com o trabalho. Observamos isso nos depoimentos:

“[...] Claro que é bom, favorece oportunidades, nos ensina a ler, escrever” (A9).

“[...] A matemática nos ensina a contar. É muito importante no dia da pessoa, né? A História também é importante, saber a história do Brasil” (04).

“[...] eu vejo que é um estudo de baixo nível, mas é uma oportunidade para as pessoas de minha idade que parou de estudar” (A 10).

“(...) Ah! Eu trabalho é com alimentação, cozinha, só matemática me ajuda” (A 08).

Para Garcia-Huidobro (1994), a educação popular se dá de forma muito significativa como política social, com potencialidades para promover o desenvolvimento econômico e social no país. Entretanto, há uma diversidade de ações a serem implementadas, para que a educação chegue à altura do que se espera dela. Dessa forma, faz-se mister encontrarmos maneiras e ações estratégicas para enfrentarmos os desafios dessa modalidade de ensino na América Latina. Esse estudioso ainda delineia que o primeiro desafio da EJA deve ser a qualidade, devendo-se considerar a questão dos aprendizados; e o segundo desafio trata-se da institucionalização da EJA, como obrigação do Estado, bem como da sociedade.

Ratificamos o que é esclarecido acima com a visão de Cury (2000), o qual sustenta que a EJA deve ser repensada como um modelo pedagógico próprio, através da criação de situações pedagógicas baseadas na realidade dos aprendentes, satisfazendo, dessa modo, às suas necessidades de aprendizagens.

Questão nº 06: Você acredita nessa modalidade de ensino?

Objetivo da Questão 06: Analisar as perspectivas dos entrevistados sobre EJA.

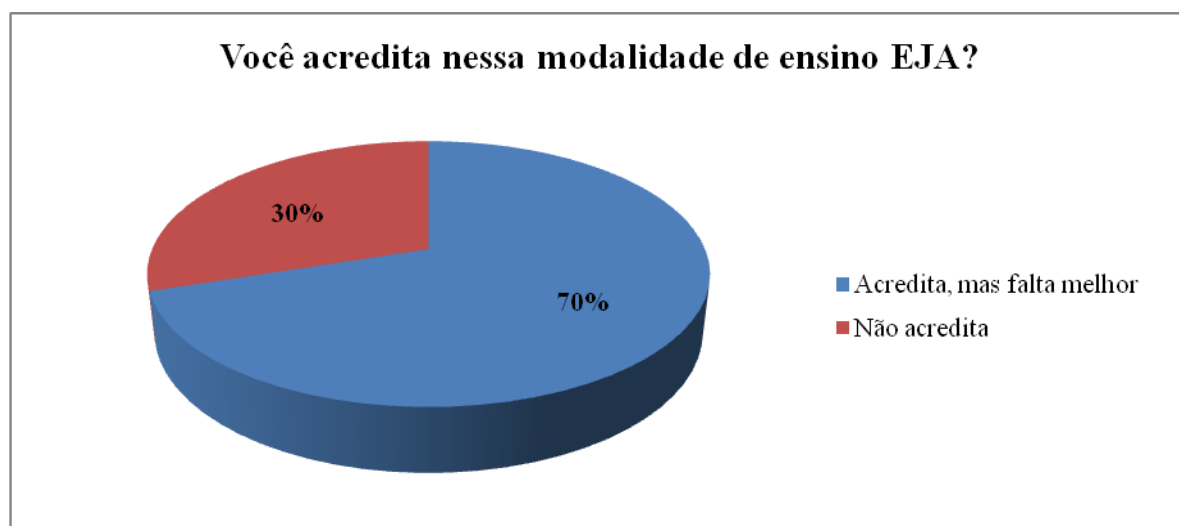


Gráfico 7 – Expectativa em relação a EJA enquanto modalidade de ensino
Fonte: Alunos evadidos da EJA.

Consoante o Gráfico de n.º 7, 70% dos respondentes têm na EJA uma nova chance para quem parou de estudar por algum motivo e almeja retornar e reconquistar o tempo perdido; 30% declararam não acreditar nessa modalidade de ensino, considerando-a de baixa qualidade.

“O acesso é fácil, vejo um estudo de baixo nível, mas é uma forma que as pessoas como eu que querem retornar à escola” (A09).

“Acredito na EJA, traz oportunidade para aqueles como eu que na época certa não teve oportunidade” (A07).

Pontua Paulo Freire (2007a) que a finalidade da Educação para o homem é libertá-lo para poder transformá-lo. Pinto (2000) corrobora essa assertiva, delineando que a Educação é substantiva, altera o ser humano, transformando-o, caso contrário, seria adjetiva, um mero ornamento da inteligência. Conforme depoimentos, percebemos visões unânimes de interlocutores que viam a possibilidade da transformação através da EJA, e assim a evidenciaram:

“É a chance para todos que estão fora da escola” (A 10).

“É uma oportunidade que todos deveriam agarrar, sem essa de idade, pois nunca é tarde” (A 06).

“[...] o pouco de aulas que assisti e o pouco que aprendi, me leva a crer que só se vence neste mundo através da educação” (A 07).

Os entrevistados sentem que a EJA é uma oportunidade, uma porta que se abre em sua vida. Um deles suscita: “chance para todos que estão fora da escola”. Chance que não é

aproveitada pelo declarante por motivações que variam desde a necessidade de trabalho, como forma de complementar a renda, bem como de se sustentar, até a baixa qualidade do ensino que, sobremaneira, desestimulou-o a frequentar as aulas.

Pelos depoimentos colhidos, verificamos que a maioria dos alunos que se evadiram acreditam nessa modalidade de ensino, mas acrescentam que precisam melhorar. Talvez essa melhora resida no fato de que a escola não lhe dá o que, de fato, almeja.

Sendo conhecedor das dificuldades do país, principalmente do estado do Maranhão, no que se refere a uma educação de qualidade, notamos que a escola pública, como instituição formadora, ao longo de sua história, não tem desempenhado bem o seu verdadeiro papel e, nesse sentido, a cada ano, os índices de evasão escolar têm crescido assustadoramente. Tudo isso se sucede porque essas instituições não estão preparadas e não possuem propostas evolutivas. Sabemos que a educação está inserida num processo dialético e transformador, no entanto, o que evidenciamos é que não garantiu ao aluno novas perspectivas. Forma-se um quadro negativo e excludente para indivíduos que sentem a necessidade de voltar para a escola, na tentativa de melhorar de vida e resgatar os conhecimentos que não foram adquiridos em tempo hábil e são tolhidos por fatores oriundos dentro da própria escola.

Para Moraes; Valente (2008, p. 263), “é possível reinventar a escola e reencantar a educação”, na medida em que esta busque trabalhar o indivíduo de forma mais integral na sua ação com o mundo e com o seu entorno, fazendo-o mais feliz consigo mesmo. Assim, cabe à Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro refletir, questionar e buscar metas e ações que possam amenizar a problemática da evasão em seu lócus.

Questão nº 07: Os conteúdos apreendidos favoreciam, de alguma forma, o seu dia a dia?

Objetivo da Questão 07: Analisar, na perspectiva dos alunos, os conteúdos abordados na escola e a influência destes em seu dia a dia.

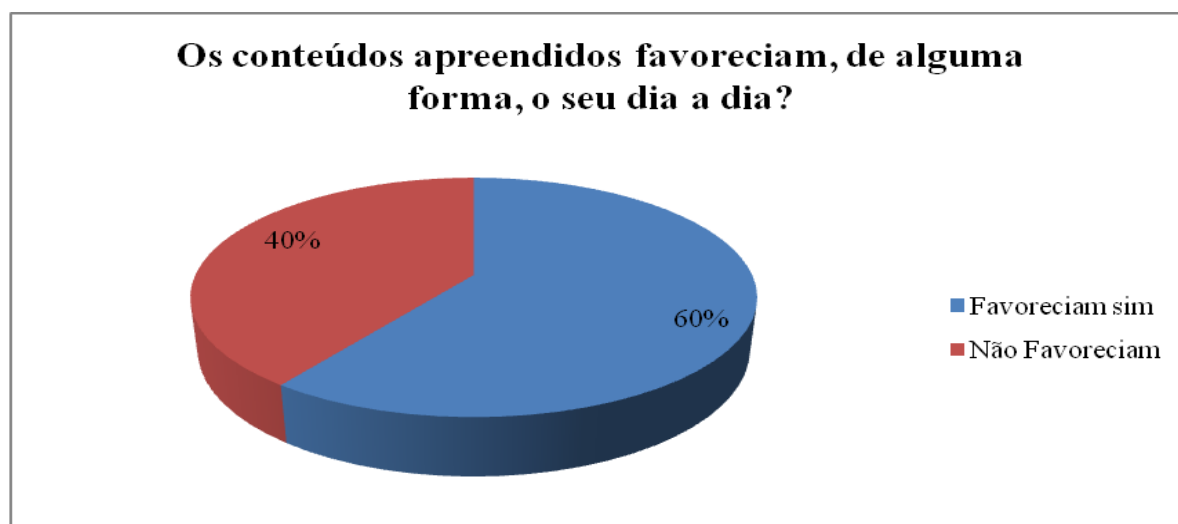


Gráfico 8 – Expectativa sobre os conteúdos apreendidos favorecendo ou não no dia a dia
Fonte: Alunos evadidos da EJA.

Para a maioria dos entrevistados, isto é, mais de 60% dos entrevistados, os conteúdos apreendidos na escola foram de grande relevância, ajudam, muito no dia a dia, principalmente na disciplina Matemática e Português; 40% não veem nos conteúdos significados para o dia a dia.

“[...] Ajuda muito, muito mesmo. É muito importante saber ler, saber falar e escrever” (A09).

“[...] Até quando a gente assiste um jornal, se a gente não estuda, não lê, não entende as palavras difícil que eles falam e tal... quando se estuda se vive até melhor no dia-a-dia com as pessoas” (A 04).

“[...] Até a História eu acho importante, ajudava bastante no relacionamento, até pra conhecer a história do Brasil (A 06).

Observamos nos depoimentos dos respondentes quão se faz importante a necessidade de implementação e de investimentos cada vez mais significativos nessa modalidade de ensino, objetivando a permanência e o sucesso dos aprendentes. Frigotto (2004), ao tratar do tema, afirma que a sociedade civil organizada deve «correr atrás» lutando para que seja garantida uma política de ensino médio para todos aqueles a quem isso foi negado por algum motivo até o presente momento e, sobretudo, que a universalização garanta sua permanência com a efetiva democratização do conhecimento.

Para outros entrevistados, os conteúdos da EJA ajudavam de forma parcial, ou seja, conforme a disciplina e seu conteúdo. “[...] Alguma matéria servia para o dia a dia. Exemplo, a Matemática, né!”

Observamos nas falas dos respondentes que os conteúdos abordados em sala de aula

têm contribuído de alguma forma para o seu dia a dia.

Já, para 20% dos entrevistados, os conteúdos e a metodologia de alguns professores não proporcionam um aprendizado significativo. Portanto, faz-se oportuno que a escola proporcione conteúdos que sejam significativos para os alunos, ou seja, um currículo adaptado à realidade da comunidade escolar, de modo a colaborar para o sucesso e a permanência deste aluno na escola.

Carvalho (1997) pontua que, se não houver o diálogo entre o trabalhador e os conteúdos reais da aprendizagem escolar, não haverá possibilidades de que os conhecimentos adquiridos no cotidiano profissional sejam reelaborados a partir da prática escolar, isto é, sem esse diálogo dificilmente se conseguirá que o trabalhador conheça os meios para a superação de sua condição social e os limites e possibilidades que lhe são impostos pela sociedade. Tal pensamento vai ao encontro do que Freire (2007a) chama de educação para a cidadania.

Questão n.º 08: Como você se sente por ter abandonado a escola?

Objetivo da Questão 08: Compreender como se sente o evadido após seu abandono escolar.

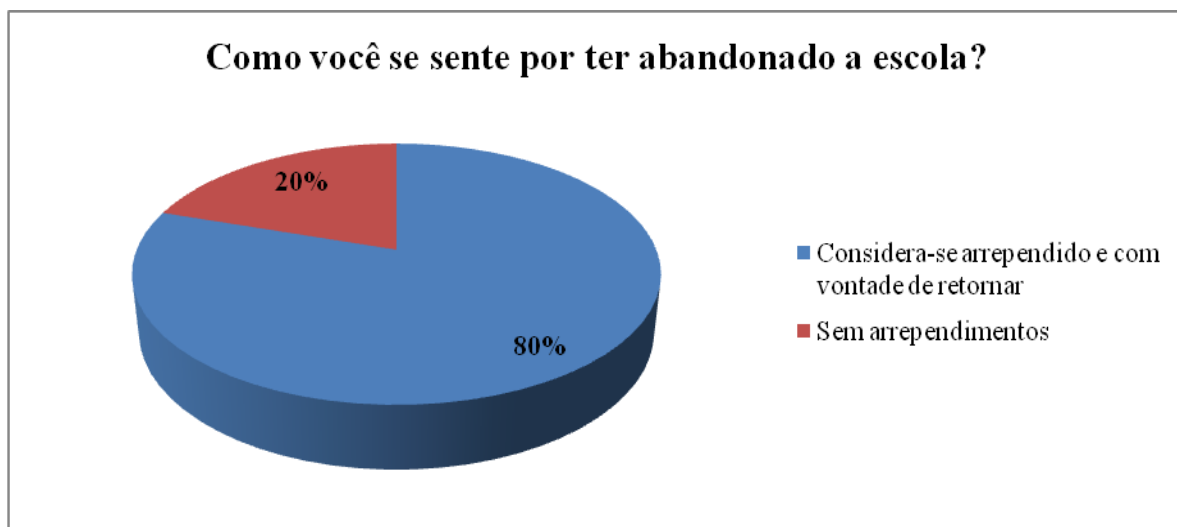


Gráfico 9 – Sentimentos dos alunos sobre o abandono escolar

Fonte: Alunos evadidos da EJA.

De acordo com o Gráfico n.º 9, 80% dos respondentes encontram-se arrependidos por terem abandonado a escola. Consideram-se prejudicados, pois, além de perderem algumas vantagens a que teriam direito, não conseguem competir com outros colegas com maior graduação, na obtenção de cargos mais importantes dentro ou fora da empresa; 20% não têm arrependimento algum. “[...] O prejuízo é muito grande! poderia conseguir uma posição

melhor se estivesse estudando, trabalho de serviços gerais” (A06); “[...] O prejuízo é grande no emprego, já não vale nada o fundamental e médio, o que vale hoje é o superior” (A09).

Notamos na fala dos respondentes a indignação com a sua situação, a qual não é somente dos jovens de classe baixa brasileira, mas também da maioria dos países do mundo, visto que essa população de jovens e adultos é marginalizada pelo capitalismo selvagem, que promove a concorrência por vagas e funções de trabalho extremamente preocupantes, principalmente quando da necessidade de se conseguir um emprego, e, mais precisamente, tratando-se do seu primeiro emprego.

Em torno desse assunto, evasão, abandono escolar, observamos na literatura pertinente um imensurável prejuízo. O aluno é perdedor pela demora na aquisição de competências, bem como na obtenção de certificações, e perde consequentemente a sociedade, por deixar de ter cidadãos com níveis mais elevados de conhecimentos nas mais variadas áreas de atuação de trabalho.

Uma situação pertinente vivenciada, diz respeito a outro prejuízo observado no decorrer das entrevistas: refere-se à questão da baixa autoestima por parte de 50% dos interlocutores, que culmina com sérios problemas de saúde como depressão e outros, podemos ver nas seguintes falas.

“[...] Foi triste abandonar a escola, pra mim foi muito difícil, entrei em depressão, nossa, foi péssimo, chorei muito. Eu acalentava um sonho de um dia me formar. Não deu” (A 09).

“[...] Me faz falta, eu sinto, tipo assim, eu tô no serviço às vezes, sei ler, mas não sei ler assim, “corrido”. Eu sei ler o básico que eu aprendi por minha própria conta de. Hoje em dia eu preciso muito, porque às vezes eu trabalho em portaria e tenho que saber ler (...) nesta parte me falta a leitura, tenho vergonha” (A 05).

Schargel; Smink (2002) corroboram essa questão, elucidando que em seus estudos e análises sobre esse fenômeno, sobre os transtornos e prejuízos causados pela evasão escolar, nos Estados Unidos, chegaram à conclusão de que a evasão escolar, naquele país, torna-se onerosa ao indivíduo, às empresas, bem como à sociedade. Esclarece, ainda, que cada indivíduo representa perda de empregos e receitas fiscais, sem contar com as perdas individuais desse trabalhador, pois os que conseguem chegar ao término do ensino médio ganham um melhor salário. Detectaram, também, problemas de cunho social como, por exemplo, que a probabilidade maior hoje é de que os evasores sejam, em sua maioria, pais

separados, criminosos, presidiários e pessoas amparadas com benefícios sociais. No caso do Brasil, temos a bolsa família. Chegaram, também, à conclusão de que 82% dos presidiários daquele país são indivíduos que não chegaram a concluir o ensino fundamental e/ou médio.

Questão n°09: Como era sua relação com os professores, direção e colegas na escola?

Objetivo da Questão 09: Compreender a relação interpessoal entre os entrevistados e os membros da escola.



Gráfico 10 – Relação interpessoal entre membros da escola
Fonte: Alunos evadidos da EJA.

O Gráfico de n.º 10 trata das relações interpessoais entre todos os segmentos da escola, os alunos da EJA, seus professores, colegas e a direção. No gráfico, percebemos que esses jovens e adultos, em sua maioria, não tinham problemas de relacionamentos na escola. Conforme depoimentos, 80% consideraram bom e muito bom o relacionamento com os professores, a direção e colegas, com algumas exceções, e 20% são indiferentes.

Freire (2002) sugere que a relação professor-aluno deve se estabelecer de maneira respeitosa, favorecendo um clima saudável e democrático. De modo a assegurar ao estudante meios para construir a sua própria aprendizagem à custa de sua prática, ultrapassando barreiras e superando seus limites em uma busca constante da verdade para saciar suas inquietudes e inseguranças. Dessa forma, esse clima de respeito mútuo é o resultado de realizações sérias e justas entre autoridade docente e a liberdade dos discentes, ancorados em preceitos éticos, autenticando o caráter formador do ambiente pedagógico.

A respeito dessa questão, convém pontuarmos também os comentários de Carvalho (1997) sobre a aceitação de normas deliberadas pela escola e pelos professores, levando,

consciente ou inconscientemente, algumas vezes, o aluno a ser dócil, obedecendo sempre, muitas vezes, não obtendo sucesso no estudo, simplesmente por culpa exclusiva sua ou externa à escola. A autora relata que o que o que realmente importa ao aluno é sua aprovação, apesar de ele ter consciência de que muito pouco está aprendendo. Ela diz ainda que os interlocutores deixam claro em suas falas que a principal função do professor deve ser aprovar ou reprovar o aluno, não dando muita importância ao real objetivo que deve ser o aprendizado dos conhecimentos.

Questão n.º 10: Alguma disciplina, em especial, favoreceu seu abandono escolar?

Objetivo da Questão 10: Diagnosticar se alguma disciplina, em especial, favoreceu o abandono escolar do evasor.

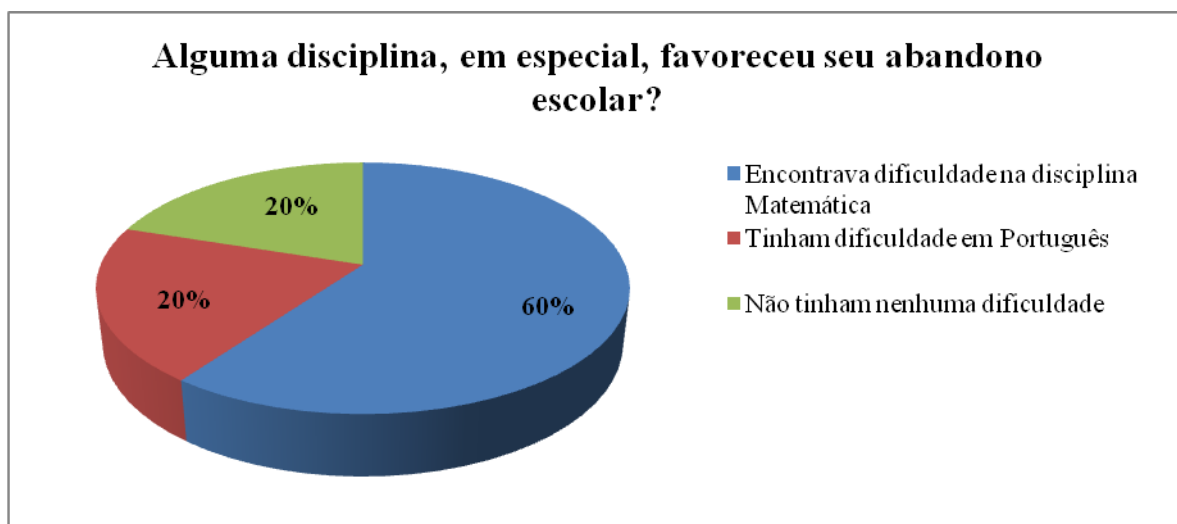


Gráfico 11 – Identificação de disciplina supostamente favorecedora de evasão
Fonte: Alunos evadidos da EJA.

Conforme o Gráfico n.º 11, 60% encontravam dificuldades na disciplina Matemática, 20% tinham dificuldades em Português e 20% não tinham nenhuma dificuldade.

Nessa perspectiva, autores como Dieudonné (1990), Davis; Hersh (1985) afirmam que problemas como esses apontados pelos interlocutores são gerados na história atual do ensino da Matemática com a chamada **Matemática Moderna**, que prioriza somente o cálculo. Com efeito, sabemos que essa disciplina ocupa lugar de destaque nos currículos escolares. Pelo seu legado histórico e sua importância no entorno social do aluno, é dever do professor garantir o acesso e a democratização de seus saberes a todos, principalmente àqueles que pertencem a essa modalidade de ensino. Pelas respostas dos entrevistados, a distância da disciplina Matemática constituiu-se uma forte motivação para o abandono. Logo, emerge uma questão: como garantir a apropriação dos conhecimentos matemáticos aos jovens

e adultos e por que tais jovens e adultos têm dificuldades em aprender e, conseqüentemente, abandonam a escola? Outra questão faz-se presente nesse contexto: até que ponto esses conhecimentos estão relacionados com o entorno no qual os alunos estão envolvidos?

Paulo Freire (2007a, p. 21) pontua que “um ato de conhecimento da realidade concreta [...] só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade”. Por isso, os conhecimentos matemáticos devem fazer sentido para o aluno, pois, como ainda afirma Freire, (2007a, p. 21) “o que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização de conhecimentos, mas de um processo de compreensão, reflexão e crítica”.

Depreendemos, assim, que o professor deve trabalhar conteúdos matemáticos ligados à vida dos jovens e adultos e ao que lhe é exigido pelo seu entorno. À medida que estejam se identificando com a teoria e a relacionem com a sua vida concreta, prática, assimilarão o conhecimento com mais facilidade e terão condições de interferir reflexivamente e criticamente na sociedade à qual pertencem.

4.2 CAUSAS DA EVASÃO NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E PEDAGOGOS

Com o intuito de alcançarmos os objetivos deste estudo, formulamos questões explicitadas na entrevista, voltadas aos professores e pedagogos do Programa na Escola Alberto Pinheiro, com o intuito de colhermos o entendimento deles sobre o tema, podendo então se fazer uma comparação entre as respostas de professores e alunos.

Na condução da entrevista com professores e pedagogos, optamos por não fazer distinção entre ambos, por considerarmos todos professores.

Questão nº 01: Em sua opinião, quais foram as maiores causas da evasão na EJA na Escola Alberto Pinheiro?

Objetivo da Questão 01: Identificar, na visão do professor do Programa, os fatores extra e intraescolares relevantes que acreditam ter favorecido o abandono escolar.

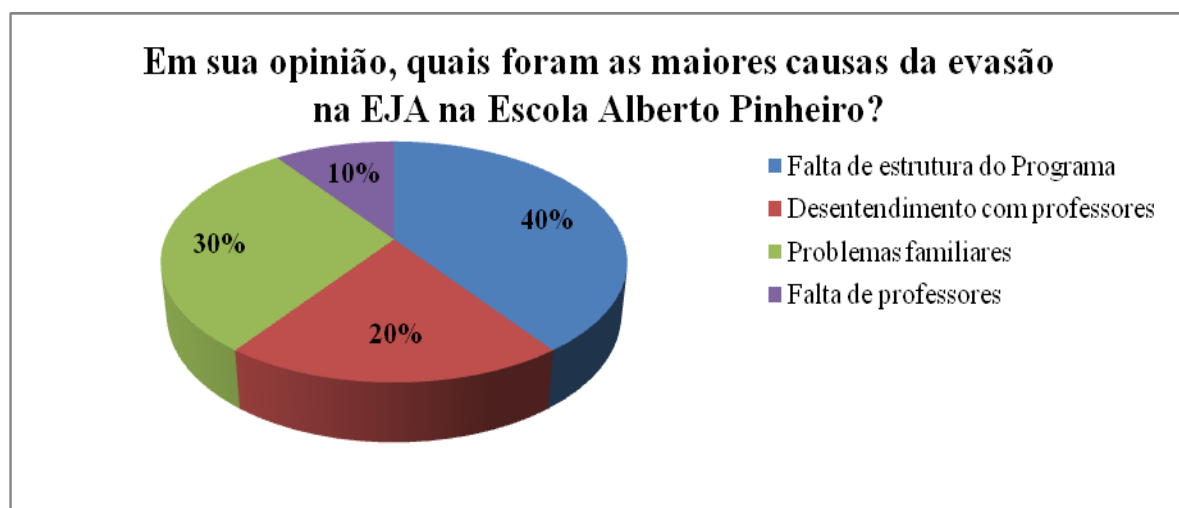


Gráfico 12 – Avaliação do professor sobre evasão na escola
Fonte: Professores do Programa EJA.

Em conformidade com o Gráfico n.º 12, podemos observar que todos foram unânimes em dizer que a maior causa da evasão escolar na EJA se concentra na necessidade de trabalho para o sustento do lar, embora existam outros motivos, como assinalaram: 40% mencionam falta de estrutura do Programa, 30% dos respondentes alegam problemas familiares como causadores do abandono escolar, 20% consideram o desentendimento com professores e 10%, a falta de professores, senão vejamos:

“[...] A distorção idade série já bem avançada é um problema; alunos que tiveram oportunidade e que por alguma situação, uma questão familiar desestruturada, impedindo a conclusão dos estudos no tempo normal, tendo que ir para a noite. A noite cria pessoas desestimuladas e os professores já têm um desestímulo, porque já vem de uma jornada de trabalho o dia inteiro, até para melhorar a questão salarial e assim nem os professores nem os alunos tem culpa (P 01)”.

“[...] O professor atrasa à noite, ele falta, alguns não tem o compromisso como se tem em outros turnos. Essa coisa lá [...], rotineira, de chegar em sala de aula, o professor demora, aí eles vão lancha e vão embora, não tem um funcionário que estimulem a ficar com uma fala: não vai, você já está aqui. Outro problema: a maioria dos projetos são interdisciplinares, então, assim, eles não trabalham conjuntamente, eles trabalham isolados. São diversos motivos” (P 01).

“[...] eles desafiam a gente a todo momento, eles brincam, eles atendem telefone,, eles escutam músicas alta pra chamar a atenção do professor [...] E o professor tem que tá preparado para intervir de forma que o aluno não se sinta menor..., pequeno, desvalorizado. Tá melhorando, mas, essa prática os professores utilizavam muito: tu é marginal, que que tu tá fazendo aqui? Acho que essa é uma das grandes causas da evasão. É isso... sentir menosprezado, desvalorizado) (P 01)”.

“[...] Os professores deveriam estar capacitados para trabalharem com essa clientela. Não houve capacitação. Eu acho assim, ensinar essa clientela mediante suas necessidades, algo significativo, o material da EJA, eu acho assim, é muito simplício, um negócio assim, que não tem nada a ver com eles, que já tem uma experiência de trabalho, que já são adultos” (P 02).

“[...] O motivo principal mesmo seria a estrutura que o nosso país oferece a esse jovem, a gente culpa a necessidade de trabalhar. E se o estado desse condições ao seu povo e cada família pudesse ter seus filhos na escola em vez de trabalho?” (P 03).

“[...] Geralmente chegam cansados do trabalho, no comércio, com fome, chegam e não têm estímulo pra assistir aula. Então, daí mesmo iam pra casa, muitos desses alunos se matriculam somente para receber a carteira de estudante, quando recebem não voltam mais” (P 04).

“Falta professor, falta uma aula diferente para reter esse aluno em sala, não tem estrutura nenhuma a escola, a previsão de fechar, a estrutura tá toda comprometida, falta até o giz, a Secretaria de Educação não tem olhos para o ensino noturno” (P 04).

“[...] O gestor geral tem tantas atividades durante o período diurno, e às vezes a gente faz um pouquinho no noturno” (P 01).

“[...] Uma aluna me interrogou assim, professora, falou-se muito na questão da evasão: “Eu sou uma aluna que não costumo faltar, então, professora, é um desestímulo pra nós, eu estou aqui, e já olhei no horário e não tem um professor, porque o professor que ia dar os dois primeiros horários e o segundo que daria os dois últimos horários já ligaram dizendo que estão doentes, então, observa-se falta de compromisso” (P 01).

Como foi constatado no questionário socioeconômico respondido pelos alunos da Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, estes apresentam um baixo nível socioeconômico, o que se constitui como fator decisivo na evasão dos alunos, considerando que precisam trabalhar para se manter. E para conciliar a rotina diária, o trabalho e também a educação, necessita-se de muito empenho. É oportuno destacarmos que o fenômeno do desemprego está em grande escala e a escola, através da educação, é a grande esperança para a mudança da realidade desses jovens que já trazem consigo o estigma de inferioridade por estarem atrasados. Por isso, depositam na escola uma perspectiva de melhoria quanto à sua vida laboral. De acordo com os professores entrevistados, todos foram unânimes em afirmar que a maior motivação para a evasão foi a necessidade de trabalho do aluno, havendo conflito entre horários. Para Saviani (2007), “a essência do homem é o trabalho”. Ele ainda preconiza que o trabalho não é uma dádiva divina, mas é produzido pelo próprio homem. Afirma,

também, que o que o homem é “é-o pelo trabalho” (Saviani, 2007, p 04). Daí ter o homem a necessidade do labor, pois, além de este dar-lhe a sobrevivência, dá-lhe também a essência vital.

Cabe-nos, nesse contexto, pontuar a reflexão de Saviani (2007) que coloca o trabalho como princípio educativo da escola. Para este estudioso (2007), no ensino fundamental, essa relação é implícita e indireta, já no nível médio, é explícita e direta, devendo este ter o papel de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho.

Em se tratando da Unidade Educacional em estudo, em que foi investigado o 2º segmento da modalidade de ensino EJA, a relação entre trabalho e escola não foi nem implicitamente evidenciada, principalmente no que diz respeito à esperança que o aluno deposita na escola, no sentido de esta preparar-lhe para o serviço laboral. Tanto que este o tirou dos bancos escolares.

Questão 02: Qual medida você sugere para que se consiga fazer com que os alunos voltem para a escola, permaneçam em sala de aula e tenham sucesso no estudo?

Objetivo da Questão 02: Observar as perspectivas do entrevistado em relação a seu fazer pedagógico, como principal fator da erradicação da evasão na EJA na escola.

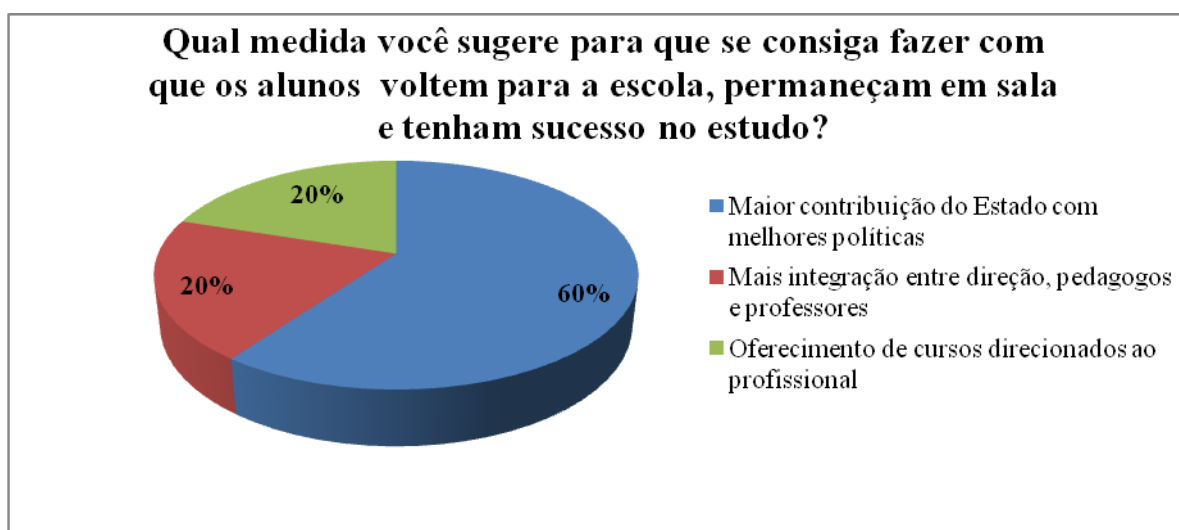


Gráfico 13 – Medidas para o sucesso do programa EJA na visão dos professores
Fonte: Professores do Programa EJA.

Conforme o Gráfico de n.º 13, quando perguntado aos professores sobre quais seriam as possíveis medidas para a volta e permanência em sala de aula por parte dos alunos, 60% dos entrevistados acreditam que se houvesse uma maior contribuição do Estado com políticas públicas mais eficazes e estimulantes, resolver-se-ia ou minimizaria tal problema. Outros, isto é, 20%, acreditam que falta interação entre a direção, pedagogos e professores, pois são estes os responsáveis pelo acolhimento dessa clientela que merece um cuidado especial; 20%

relataram que a problemática perpassa por uma falta de qualificação específica dos professores dessa modalidade de ensino. Seguem seus depoimentos:

“[...] Os alunos poderiam ser levados a fazer coisas diferentes, uma aula diferenciada para essa clientela EJA, eles não valorizam da forma que aí está. Acredito muito na questão do diálogo, falta um maior diálogo entre professor e o aluno, procurando entender seus problemas e tentar ajudar nas soluções” (P 01).

“[...] Diálogo, por que não conversar um pouquinho com esse aluno? Estreitar os laços, “E aí, gente, como foi o dia de vocês? Estão cansados? “Eu também tô cansada”, vamos nos ajudar. O tempo hoje vai ser mais curto, o que nós vamos fazer? O que vocês querem fazer?. Os alunos da noite são especiais” (P 01).

“[...] A gente precisa, todos os seguimentos da escola, a direção, a coordenação pedagógica e professores e funcionários precisam está preparados para receber esse aluno, e nós não estamos ainda, como por exemplo, novos trabalhos, novas metodologias, aulas diferenciadas..., atrativas...,” (P 01).

“[...] Esses alunos se evadem muito em períodos de festas com São João, carnaval etc.” (P 01).

Conforme explicitado por 60% dos depoentes, a falta de políticas públicas eficientes impossibilita a permanência desses jovens em sala de aula. O que percebemos, através de dados pesquisados em muitas literaturas, é que há restrição no que se refere à valorização da EJA pelas esferas estaduais e municipais, principalmente quanto à dificuldade de obtenção de recursos. Na verdade, em se tratando de alunos do curso noturno, as políticas públicas ainda não conseguiram sanar suas deficiências, o que, de fato, culmina com a evasão do aluno. Para Gomes; Carnielli (2003), “[...] a EJA continuou separada e alojada num nicho menor”. Os estudiosos ainda afirmam que essa modalidade constituiu-se uma alternativa negligenciada de democratização educacional no Brasil, porém, como é ruim, deixa de cumprir integralmente o seu papel. Reforçam os educadores que “o tema mais infundado é o da correria ao ‘facilitário’ e o mais grave e fundamentado é o de a educação de jovens e adultos não fazer o que lhes cabe” (GOMES; CARNIELLI, 2003, p. 67).

Outro ponto mencionado pelos professores foi no que diz respeito à relação professor e aluno. O papel do professor no processo da andragogia não pode ser o de um ditador, ou seja, aquele que ordena e dita o conhecimento, o de facilitador do processo educativo. Faze-se necessário, nessa perspectiva, citarmos Freire (2002, p. 52), quando este pontua que “saber

ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Portanto, a relação professor e aluno deve ser dialógica, amorosa, ontológica. Essa postura ajuda a construir um ambiente favorável à produção do conhecimento, em que o medo do professor e o mito que foi criado, no paradigma cartesiano, vão sendo descortinados.

Questão n.º 03: Como você vê a assistência dada ao aluno da EJA na escola?

Objetivo da Questão 03: Identificar, na opinião do professor entrevistado, a assistência dada à clientela da EJA.

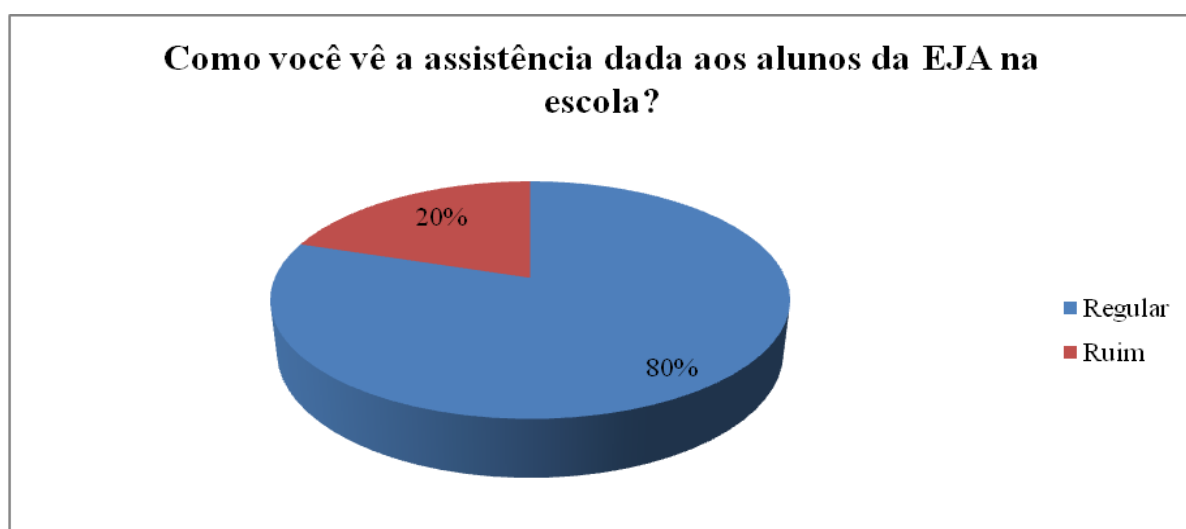


Gráfico 14 – Avaliação do professor sobre a assistência dada pela escola aos alunos da EJA
Fonte: Professores do Programa EJA.

Conforme o Gráfico de n.º14, perguntado aos professores sobre a assistência dada pela escola aos alunos da EJA, a maioria, 80% considera-a regular, haja vista reconhecerem que falta melhorar muito; e 20% veem a atuação da escola como ruim. Apontam, como uma das causas, a própria estrutura da escola, a falta de preparo dos professores para lidar com essa clientela, a falta de uma aprendizagem significativa, atrelando-se o currículo às suas atividades e necessidades diárias, conforme delineiam os respondentes abaixo:

“[...] ruim, precisa melhorar bastante. A própria estrutura da escola, o prédio está todo ele deteriorado, falta também formação para esses professores e novas metodologias de ensino, só assim, esses alunos se sentirão mais valorizados” (P 02).

“[...] ruim, a escola precisa valorizar esse segmento de alunos, eles se sentem menosprezados, desvalorizados. Já tivemos situações aqui, que fiquei muito triste, fico só escutando o colega, e às vezes, sei que o mesmo está errado. Tem alunos que já desistiram por causa de professor” (P 01).

“[...] regular, não depende exclusivamente dela, ela pouco pode fazer porque não tem estrutura, não tem viabilidade econômica. A gente vê cada projeto bonito onde a comunidade se entrosa.... mas isso requer algumas condições administrativas, físicas, econômicas e o município não dá essas condições” (P 03).

“[...] a assistência é ruim, tem dia que a coordenadora vem, mas a direção quase nunca aparece aqui à noite, então, eles estão quase desistindo. Já tem as dificuldades normais e ainda tem a questão da ausência dos gestores” (P 04).

“[...] muito precária a assistência a esses alunos. Tem um projeto aí, da merenda, pra ver se prendia o aluno, mas eu acho que não resolve, porque ele vem e se alimenta e sai pela mesma porta” (A 05).

Sabemos que a escola, no desempenho de sua função social de formar sujeitos, necessita ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e a socialização do conhecimento que é produzido dentro dela. Com efeito, a escola, enquanto criação do homem, só se justifica e se legitima diante da sociedade, se cumprir a finalidade para a qual foi criada. O que percebemos na Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro é a insatisfação de sua comunidade, ou seja, gestores que reclamam de estrutura professores que se sentem despreparados e desamparados para lidar com essa modalidade de ensino, sentem fragilidade no currículo que sempre vem “de cima para baixo”, queixam-se e são conscientes de que não existe na instituição aprendizagem significativa.

Percebemos com esse desabafo, e mediante a análise dos resultados auferidos neste quesito, que, de certa forma, os professores culpam a escola e sentem-na uma instituição com falhas graves. Isso se traduz no seu próprio PPP que está desatualizado, defasado, pois o último foi produzido no ano de 2009.

O PPP de uma escola traduz a vontade de mudar, permite avaliar o que foi feito e projetar mudanças. Demo (1998) é bastante enfático quando pontua que por meio do PPP é possível lançar desafios estratégicos e planejar o ano letivo, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. Assim, o PPP é o eixo que norteia as atividades da escola, é o documento que reconhece a capacidade de questionar e transformar o presente que não responde. E o presente, neste caso, se traduz na evasão dos principais personagens que compõem uma escola – os alunos. Desse modo, a Escola deve ter como meta o desejo de construir uma escola com uma proposta de trabalho ancorada em um PPP que deve ser audaz e possível de transformação.

Questão n.º 04: Qual o seu entendimento sobre o Programa EJA? Bom ou ruim? Favorece oportunidades? Acredita nessa modalidade de ensino?

Objetivo da Questão 04: Identificar as percepções do entrevistado quanto às práticas pedagógicas da EJA na Escola Alberto Pinheiro

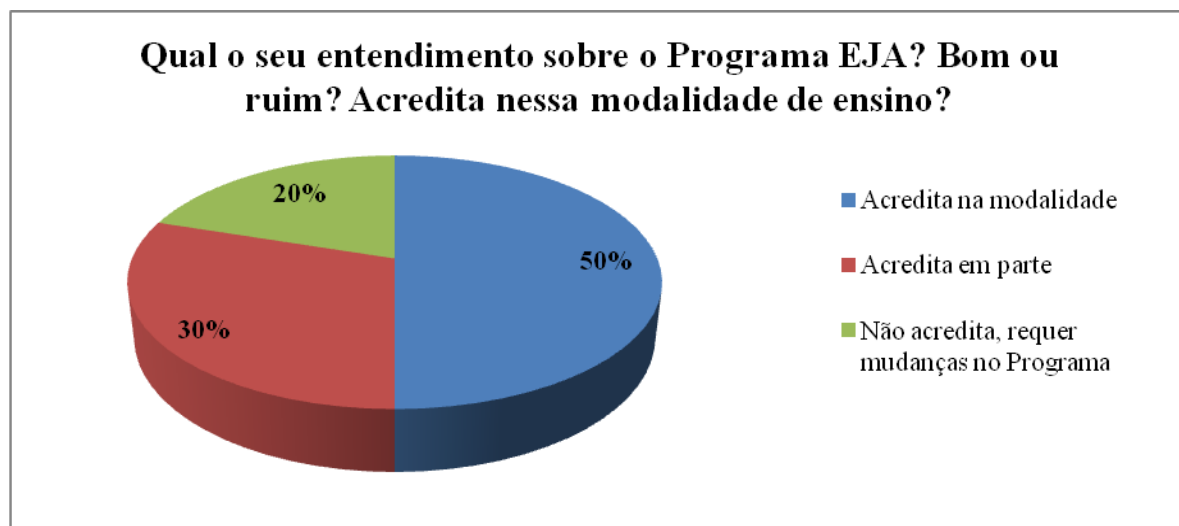


Gráfico 15 – Avaliação do professor sobre a modalidade EJA
Fonte: Professores do Programa EJA.

Conforme os respondentes, 50% confiam no programa, 30% acreditam em parte e 20% sinalizam que o Programa requer grandes mudanças.

“[...] Sim, é claro que nós devemos melhorar, buscar estratégias para estar melhorando; mais a EJA, em si, é significativa, porque sem ela, como seria? Como estariam esses alunos? Sem estudos.. analfabetos” (P 02).

“[...] é bom, com poucas oportunidades. Falta incrementar mais, falta melhorar mais, falta mais apoio, falta mais investimento; tem professores que não são professores, os livros chegam do meio pro final do ano, as cadernetas não chegam em tempo hábil etc.” (P 03).

“[...] sim, eu vejo como uma oportunidade para as pessoas que estão meio defasadas de colocarem em dia seus estudos, porque tem essa questão da idade certa, mas em relação à assimilação do conteúdo, porque fazer a 5ª e 6ª série em um ano, a 7ª e 8ª em um ano é muito pouco. É bom, por um lado, porque diz: “ah, não temos mais analfabetos, mas pro processo ensino – aprendizagem – e uma balela” (P 04).

“[...] é muito difícil trabalhar, porque o funcionário público não tem o compromisso que o da escola particular tem, que não é compromisso, é você cobrar: “ou ele faz ou ele dança”. Tem professor aqui que fala: “ah, eu sou concursado” e eu fico triste com essa situação” (P 01).

“[...] com todas as dificuldades temos visto, no dia a dia que os alunos que permanecem na escola, têm sim, um ganho significativo” (P -05).

“[...] na jornada pedagógica ano passado eu disse que queria trabalhar com novas metodologias, perguntei para os colegas o que podíamos estar utilizando, alguns zombaram da minha cara, que eu estava variando, são professores prestes a se aposentar. Eu acredito se tivesse professores jovens para trabalharem com os alunos da EJA, seria mais produtivo” (A01).

Podemos observar no Gráfico n.º 15, que a maioria dos entrevistados acreditam que o Programa pode ter sucesso, tem perspectivas, esperanças, mas sinalizam que faltam apoio e mais investimento tanto na estrutura como na gestão escolar; há carência principalmente de professores que tenham compromisso com a profissão.

O capítulo que foi dedicado à EJA no PNE, e aprovado pelo Congresso Nacional, na forma da Lei nº 10.172/2001, mostrou um diagnóstico em que o analfabetismo absoluto e funcional coexistia igualmente, tanto na zona rural quanto na urbana. Então o Plano propôs ir além das novas gerações e amparar também adultos e idosos (DI PIERRO, 2010).

O PNE priorizou a atenção ao direito à EJA, ao ensino fundamental público e gratuito. No capítulo relativo à EJA, 26 metas foram propostas, e, dentre os 05 objetivos traçados, destaca-se: “oferecer, até o final da década, curso do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais (DI PIERRO, 2010).

Segundo Di Pierro (2010), as três esferas de governo deveriam estar imbuídas e organizadas para ancorar a EJA, principalmente no incremento de recursos financeiros através do FUNDEF, o que não aconteceu, pois o recurso destinado à EJA não era equiparado às demais modalidades da educação básica.

Ainda consoante a estudiosa, mesmo assim o novo PNE oferece uma oportunidade para assegurar os direitos à EJA. Entretanto, é condição *sine qua non* ampliar o financiamento e reverter a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam (DI PIERRO, 2010, p. 954).

Isto posto, percebemos que as queixas arroladas pelos depoentes coadunam com o contexto em que está inserida essa modalidade de ensino. A falta de recursos financeiros, bem como a má formação e profissionalização dos educadores e a falta de colaboração entre as esferas do governo evidenciam o enfraquecimento do Programa e a insatisfação tanto do professor como do aluno, que, por sua vez, abandona a escola.

Questão n.º 05: Como era sua relação com o aluno?

Objetivo da Questão 05: Averiguar a opinião do entrevistado sobre a relação interpessoal na EJA.

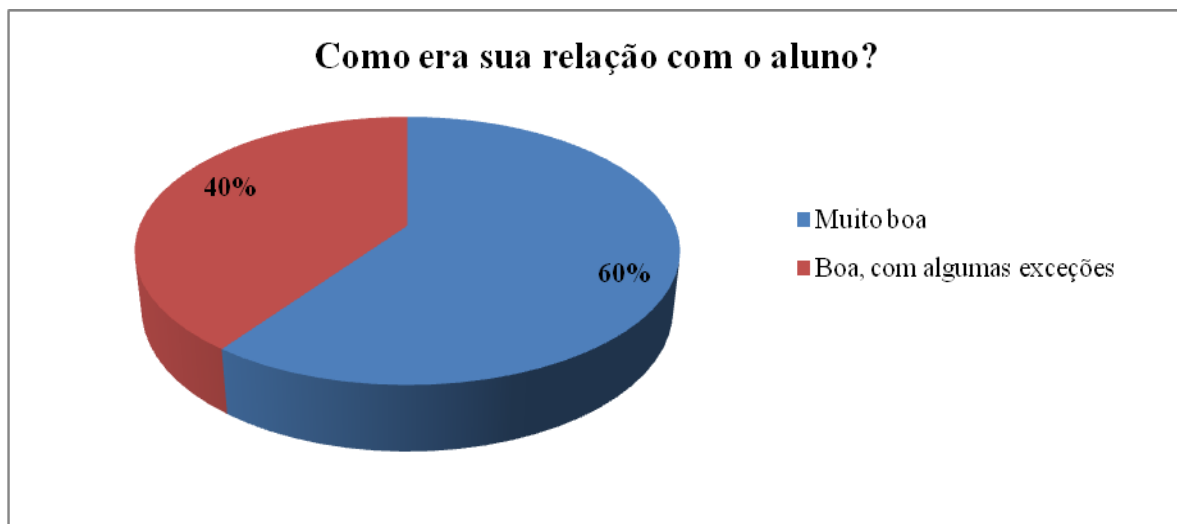


Gráfico 16 – Avaliação do professor sobre o relacionamento interpessoal entre os membros da escola
Fonte: Professores do Programa EJA.

Conforme as respostas constantes no Gráfico n.º 16, 60% disseram considerar bom o relacionamento, com algumas restrições, e 40% consideraram a relação muito boa com os alunos. Na andragogia, consoante Cavalcanti (1999), a relação dialógica é a essência do relacionamento educacional entre professor e aluno. O professor tradicional prejudica o comportamento do aluno, haja vista colocá-lo num plano inferior de dependência.

De forma análoga, temos a proposição de Freire (2002) que afirma ser a relação pedagógica pautada no diálogo. Ele mostra ao professor e ao aluno a capacidade que têm de reinventar o mundo, pois o diálogo promove a aproximação de consciências (FREIRE, 2002).

Também outro conceito postulado por Freire (2002) no que diz respeito à relação estabelecida entre os dois «atores» é o «querer bem». Para o educador pernambucano, isso se traduz na diferença que se faz de falar com eles, ao invés de falar a eles, ou seja, o professor deve respeitar seus saberes, sua cultura, e, principalmente, suas diferenças. Freire (2002) pontua que querer bem é não negar ao aluno o direito a uma educação de qualidade. Para o estudioso, “não existe docência sem discência” (FREIRE, 2003, p.65). O que reitera a importância desses dois sujeitos pedagógicos.

Questão n° 06: O que poderia ser mudado na Escola Alberto Pinheiro para que os alunos da EJA sintam-se persuadidos a concluir o curso?

Objetivo da Questão 06: Averiguar o que, segundo o entrevistado, poderia ser mudado na Escola Alberto Pinheiro para que o aluno tenha interesse de nele estudar e permanecer.

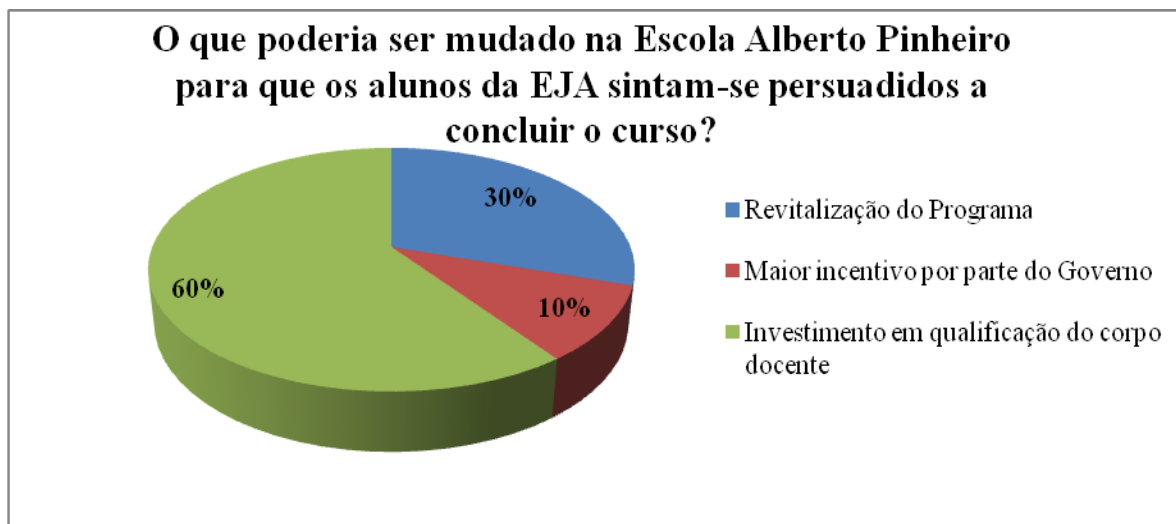


Gráfico 17 – Avaliação do professor sobre mudanças na escola para persuasão do aluno
Fonte: Professores do Programa EJA.

De acordo com o Gráfico n.º 17, 60% dos professores acreditam que faltam maiores investimentos em qualificação dos docentes, 30% acreditam em uma revitalização do Programa e 10% acreditam em um maior incentivo por parte do Governo.

Observamos que os professores têm consciência de que a sua qualificação é importante para a reversão desse quadro. A qualificação do professor faz-se condição necessária ao processo ensino-aprendizagem dessa modalidade de ensino, haja vista os grandes desafios que são apresentados à escola, e, conseqüentemente, aos educadores. Assim, a formação do profissional da EJA pode representar um fator importante para um possível sucesso do Programa e permanência nessa modalidade de ensino, pois ela pode significar a ligação entre as políticas públicas e uma possível efetivação destas na prática pedagógica do professor. É, pois, por meio da ação consciente do professor que este, sabendo dos problemas que cercam os alunos dessa modalidade de ensino, pode desenvolver, na sua prática diária, trabalhos voltados para a realidade do educando, o que pode garantir, consideravelmente, que este não se evada. Dessa forma, quando se pensa em capacitação do professor para essa modalidade de ensino, pensa-se em sujeitos que tiveram seus direitos negados, bem como no Estado, que, diante das necessidades dessa clientela, deve compensar essa defasagem, através de Políticas Públicas eficientes e eficazes, o que inclui, efetivamente, a formação docente.

Nessa linha de pensamento, assim afirma Haddad (2007, p. 33) “A Educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a idéia de construção do ser”. Ou seja, a formação do docente é construída no seu cotidiano, em sua prática em sala de aula, a partir do momento em que este se depara com diferentes culturas, saberes e experiência do aluno. Reforçamos essa proposição, ao citar Freire (2009, p. 78), quando este explicita que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Questão nº 07: O fator trabalho influenciou o aluno a abandonar a escola?

Objetivo da Questão 07: Verificar se o trabalho foi fator relevante para o abandono do aluno.

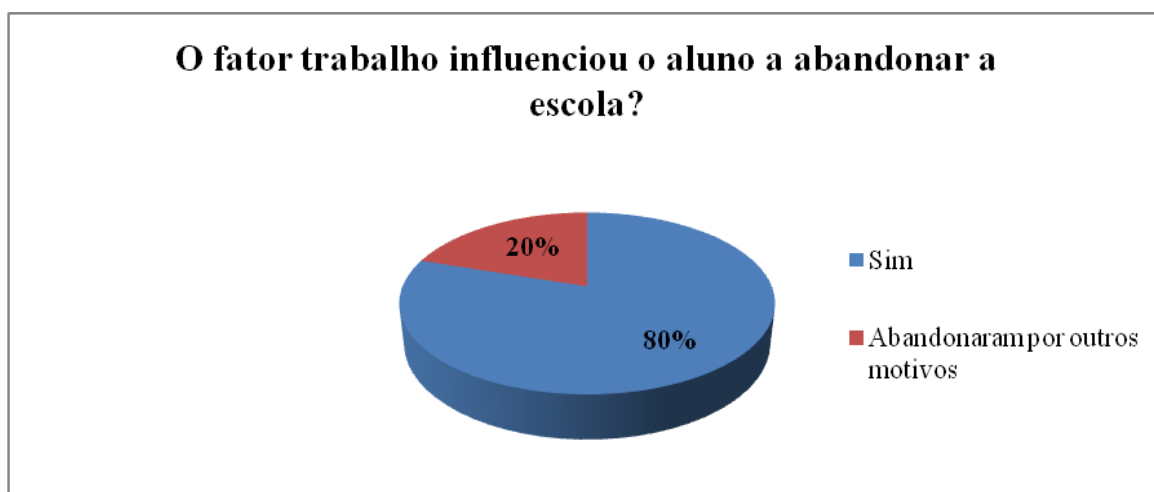


Gráfico 18 – Avaliação do professor sobre influência do trabalho no abandono escolar
Fonte: Professores do Programa EJA.

Neste Gráfico, para a maioria, 80%, o sim foi a resposta unânime e 20%, consideram a existência de outros motivos, como podemos observar nas falas dos respondentes abaixo:

“[...] eles colocam muito que é o cansaço do trabalho, mas que tem de retornar. São n justificativas.... a família que tem que tá dando assistência, a passagem que é cara etc.” (P 02).

“[...] sim! Prejudica muito, compete, e essa competição não é legal em consequência da necessidade de sobrevivência, de se alimentarem, vestir, e distância da escola, muitos chegam aqui cansados, já cochilando, dormindo, doido pra ir embora logo. Outro fator que complica é a falta de segurança” (P 03).

Questão n° 08: Qual sua perspectiva sobre o futuro desses estudantes no mercado de trabalho?

Objetivo da Questão 08: Diagnosticar, nas perspectivas do professor, o futuro profissional do estudante da EJA.

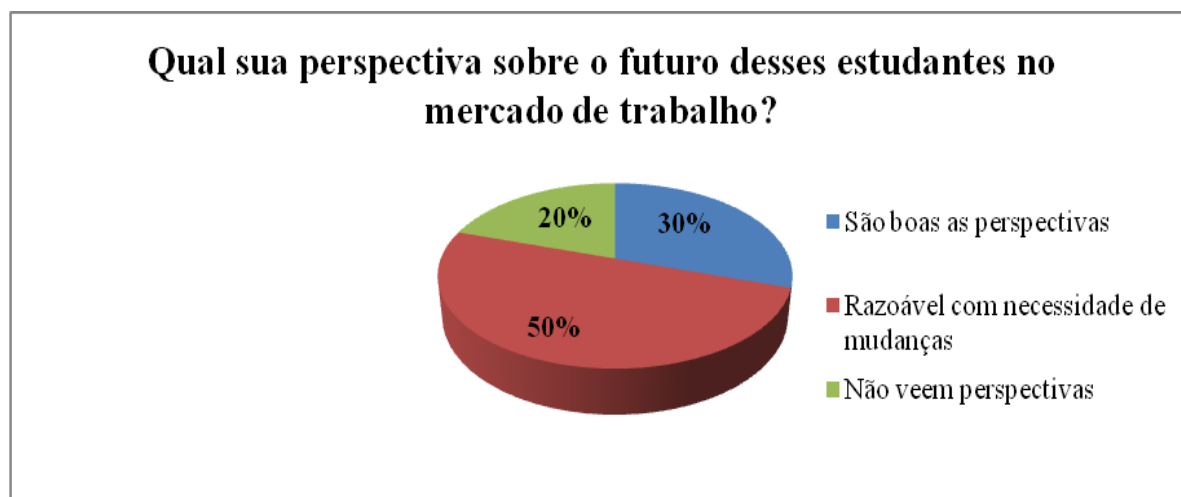


Gráfico 19 – Avaliação do professor sobre futuro dos jovens da EJA
Fonte: Professores do Programa EJA.

Conforme o Gráfico n.º 19, 30% consideram boas as perspectivas, 50%, razoáveis com necessidade de mais apoio do Estado a essa clientela e 20% não veem perspectiva alguma.

“Eles não estão saindo daqui, com as condições ideais para crescerem no trabalho” (P 03).

“[...] prepará-lo mesmo, dar condições para que ele possa crescer dentro do seu trabalho é pouca” (P 03).

“[...] a coisa é séria, o município não está preocupado se o aluno vai sair bom daqui, se vai sair com conhecimento, a preocupação mesmo, é que tenha um número de alunos e que venham as verbas destinadas à educação” (P 03).

Sabemos que a EJA está fundamentada na LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigos 37 e 38, que lhe asseguram a oferta de oportunidade escolar, fora da faixa etária prevista em lei; também registra uma abordagem pedagógica diferenciada. Para tanto, a escola deve considerar as experiências construídas nas relações de trabalho e no entorno social do aluno, respeitando os diferentes perfis dos partícipes dessa modalidade de ensino.

Dessa forma, não devemos esquecer que a EJA é uma modalidade de Educação Básica, por conseguinte, é fundamental. O Estado, o município, ou a esfera federal têm a obrigação de fazer cumprir o que emana a LDB n.º 9.394/96 e ofertar a esse público uma

educação de qualidade, bem como uma escola que lhe traga perspectivas de novos horizontes; uma educação que lhes devolva a autoestima e que seja capaz de fazê-los acreditar que, por meio do conhecimento, podem alcançar patamares mais elevados e possa prepará-los para atuar de forma mais participativa na sociedade na qual está inserido, buscando, de fato, refazer seu percurso escolar de maneira igualitária.

Na visão dos professores, a Escola Alberto Pinheiro não cumpre o verdadeiro papel para o qual foi destinada; os alunos não estão saindo da escola preparados para o mercado de trabalho, e o mais preocupante, ficam «pela metade do caminho», pois se evadem. Com efeito, temos a necessidade de pensar a EJA como uma Política Pública inclusiva, valorizando o seu público, sem, no entanto, oferecer uma educação pobre para pobres. No que concerne ao Governo do Maranhão, entendemos que deve empreender esforços para, de fato, favorecer a inclusão desse público que, por várias circunstâncias, foi oprimido e destituído de sua maior liberdade – a educação. Nessa acepção, cabe o posicionamento de Freire (2003, p.37) quando preconiza que “a liberdade, que é uma conquista e não uma doação, exige uma permanente busca”. Assim, a escola deve fornecer a esperança de busca de conhecimento e melhora de vida para esse público.

Questão 09: Você passou por uma formação (qualificação) para trabalhar com essa clientela EJA?

Objetivo da Questão 09: Identificar se houve qualificação para os professores dessa modalidade de ensino.

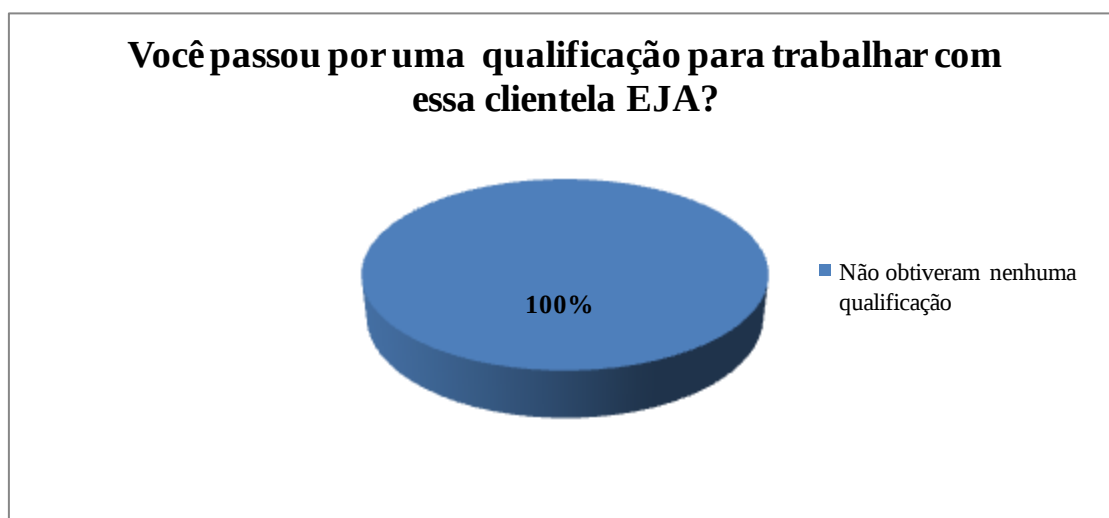


Gráfico 20 – Sobre sua qualificação para o trabalho na EJA
Fonte: Professores do Programa EJA.

Perguntado aos professores se tiveram formação, qualificação, para lidar com essa clientela EJA, o Gráfico acima mostra que 100% foram unânimes em dizer que não passaram por nenhuma formação ou qualificação adequada. No entanto, alguns se posicionaram sobre a importância da capacitação para lidar com essa clientela, assim se expressando:

“[...] é importante a capacitação dos professores porque é uma modalidade que requer uma forma diferenciada de ensino. É uma clientela que a maioria deles há muito abandonaram os estudos, entretanto, com uma grande bagagem de experiências de vida, que deve ser levada em conta pelo professor no instante da aprendizagem escolar (P 07).

“Por serem alunos diferenciados, muitas vezes pela idade ou mesmo pelo tempo em que ficaram afastados dos bancos da escola, é de grande importância a capacitação dos professores, objetivando a melhoria da qualidade do ensino a essa clientela da EJA” (P 6).

É notório que a boa formação do educador se torna a base para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. É fato que, de modo geral, a formação recebida na Universidade não se estende às demandas dos alunos que pertencem a essa modalidade de ensino. Com efeito, o professor da EJA deve trabalhar com uma metodologia diferenciada e isso é um dos problemas que devem ser atacados de frente pelo grupo gestor da Escola Alberto Pinheiro.

Pela sua falta de preparo, o professor, certamente, utiliza a mesma metodologia usada em outra modalidade de ensino de nível fundamental, o que pode gerar descontentamento, pois no processo andragógico, Cavalcanti (1999) afirma que em 72h adultos guardam 10% do que ouvem, lembram 85% do que ouvem, veem e fazem no mesmo espaço de tempo. Por isso, o professor deve ser um alguém preparado para lidar com esse público.

O que é reclamado pelos professores da Escola constitui-se um dos principais fatores que auxiliarão no aperfeiçoamento da qualidade do ensino. Uma formação específica para esses profissionais, certamente minimizará o sério problema de evasão que atinge a escola e possibilitará, de fato, que esses jovens e adultos possam ascender socialmente e tornarem-se verdadeiros cidadãos maranhenses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo é resultado de uma pesquisa com alunos e professores da EJA na Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro. Teve como objetivo compreender as causas do abandono escolar na referida escola. Evidenciamos após este estudo que a problemática da evasão escolar na EJA da referida escola é real e tem características que são comuns às escolas brasileiras no tocante a essa modalidade de ensino, em que os alunos matriculados nem sempre permanecem na sala de aula, seja pela falta de tempo, pela necessidade de trabalhar, seja por desinteresse, por problema familiar ou pessoal, bem como por falta de motivação no tocante as aulas. Além disso, detectamos que os conteúdos nem sempre correspondem as suas expectativas, estando distantes do seu interesse, sem nexos com seu dia a dia. Alegam também a falta de compromisso dos professores, despreparados para trabalhar harmonicamente com este segmento de ensino. Percebemos, que, apesar de tudo isso, o aluno ainda vê na escola e na educação, um caminho para melhorar de vida.

Constatamos que um grande percentual dos jovens que frequentam a EJA vem de famílias desestruturadas, são filhos de casais separados, portanto vivem somente com um dos pais, outros vivem com os avós, outros com os tios e alguns já adultos fazem o caminho inverso: cuidam da família e esquecem-se de si mesmos. Motivos para evasão não faltam; muitos vieram do interior do Estado para a capital a fim de ganhar dinheiro para ajudar os pais ou a sua própria família já constituída no interior.

Esses jovens e adultos, para sobreviverem, são obrigados a se sujeitar a todo e qualquer tipo de trabalho, muitas vezes com jornada maior do que as regulamentadas pelas leis trabalhistas, o que os impede de frequentar a escola e continuar os estudos, pois os horários se conflitam. Alguns tipos de tarefas exigem tanto esforço físico que desencadeiam no jovem a falta de ânimo para ir à escola e, muito mais, para estudar. Existe ainda o fato de morar distante da escola, dispor de meio de transporte precário, sofrer pressão do cônjuge, o que se transforma em motivos que culminam na sua evasão escolar.

Dentre os fatores comuns citados acima, convém destacarmos que a baixa escolaridade desses alunos, bem como a internalização do fracasso escolar e a baixa autoestima exercem uma forte influência na sua decisão de se evadir da escola, vinculado também à ausência de uma estratégia de motivação por parte dos professores para que estes alunos se sintam motivados a romper com as dificuldades apresentadas no seu cotidiano e permaneçam dentro do universo escolar.

Percebemos a necessidade de uma formação continuada para os professores que atuam na EJA, assim como a utilização de novas metodologias que articulem os conteúdos

ministrados com a vida cotidiana dos alunos, a fim de que estes sintam a importância de sua permanência na escola, mesmo diante de tantos entraves presentes em sua vida.

Sabemos que todo processo educativo envolve um agenciar de aspectos cognitivos, afetivos e motores, que interagem com o meio e com os outros sujeitos produtores de conhecimento, sendo importante e necessário construir esse diálogo entre os professores e os alunos, de modo a desencadear uma interação, tendo por base os saberes e a vida pessoal dos aprendentes, com vistas a sua inclusão no contexto escolar, levando-os à transformação da visão que têm acerca do mundo e a sua atuação como cidadãos na sociedade.

De forma análoga, ainda percebemos que há muita esperança na EJA, pois existem professores que dedicam seu tempo quase que integral para auxiliar e ensinar essa parcela de pessoas que foram tolhidas, dadas algumas circunstâncias, de permanecerem na escola.

Considerando-se que grande parte da população em idade escolar ainda não chegou à sala de aula, que a educação escolar pode ajudar a construir cidadãos e que o desenvolvimento humano é questão de oportunidade, a escola e o professor têm um dever social de apresentar alternativas para os problemas educacionais presentes na EJA que resultam na evasão escolar.

Assim, enfatizamos aqui a necessidade de buscarem-se soluções para tão relevante problema, e, nesse aspecto, uma das vertentes a ser seguida numa visão imediata poderá ser a criação de grupos de estudo dentro da própria escola, para discutirem ações e metas a serem alcançadas com os educadores e educandos dessa modalidade de ensino. Outra ação poderá ser a construção de um currículo inovador que atenda às necessidades dos alunos, contextualizando o seu dia a dia, com nova didática reestruturada e motivadora, que resgate a autoestima dos educandos, propiciando sentido a sua vida, aos seus interesses, as suas necessidades, expectativas vivências e habilidades, enfim, a todo seu entorno.

Outra estratégia que poderia ser utilizada para a minimização de tão relevante questão seria a oferta de uma bolsa de estudo para custeios com transporte e outras despesas, como a destinada aos alunos do PROEJA. São recursos orçamentários destinados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC. Assim, sendo um segmento da EJA, o PROEJA tem como mantenedor o governo federal que destina uma bolsa de R\$ 100,00 (cem reais) para os alunos regularmente matriculados e não faltosos. Nessa perspectiva, este benefício está extremamente coerente, frente à realidade social dos alunos que, em sua maioria, possuem remuneração em média de um salário mínimo. No que tange aos professores, é condição *sine qua non* a implementação de uma política de formação continuada para professores do Programa, ações que intensifiquem e motivem sua valorização

e participação em grupos de estudos sobre a EJA, bem como sua qualificação em cursos de capacitação, especialização, mestrado e doutorado.

Tornar as turmas da EJA parte da comunidade escolar, faz-se também de extrema importância, objetivando valorizar a autoestima destes que se consideram à margem do processo normal de ensino-aprendizagem e que por isso se sentem inferiorizados. Tal iniciativa tem com objetivo mudar o entendimento a respeito do aluno da EJA, isto é, não deve ser visto como um ser que inspira piedade e sim como alguém que está em busca de novos horizontes por meio da educação e por isso merece um tratamento igualitário aos demais, sem discriminação.

Dessa forma, compete à Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro envidar esforços no intuito de superar ou minimizar as questões aqui suscitadas sobre evasão na EJA e, para isso, sugerimos as ações já elencadas. É importante frisarmos, também, que a evasão não é um problema somente dessa modalidade de ensino, como já foi explicitado anteriormente, mas é um fenômeno que se encontra em todas as esferas da educação brasileira. Urge, portanto, buscarem-se estratégias para superar os desafios levantados nesta pesquisa, por meio da discussão de novas metodologias e da efetivação de formação continuada para os docentes que participam desta modalidade de ensino. Questões entre outras, para além desta análise, que, consubstancialmente, constituem-se um assunto para pesquisas futuras.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. **Aparelho ideológico do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- AQUINO, J. G. (org.). **Erro e fracasso na escola: alternativa teórica e práticas**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1997.
- ARAÚJO, E. de J. M. **Evasão no PROEJA: estudo de causas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA – campus Monte Castelo**. [Dissertação de Mestrado]. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2012.
- AUSUBEL, D. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BELLO, J. L. de P. Educação no Brasil: a história das rupturas. **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2001.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: 1992.
- BORGES, L. **Entrevista ao Jornal Estado do Maranhão de 09 de setembro de 2012**, Sessão: O PAÍS, p. 12.
- BRAGA, A. E. S. **Gestão Escolar: do ideal democrático à prática pedagógica do cotidiano**. Brasília: Universa, 2002.
- BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire?** São Paulo: Brasiliense 1998.
- BRASIL, Ministério de Educação. **PNAD, 2007**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.
- BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: 13 de julho de 2006.
- BRASIL. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: MEC/UNESCO, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª à 8ª série: introdução**. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB nº 1/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Internacional Sobre a Educação de Adultos**. CONFINTEA V: 1997, Hamburgo, Alemanha. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos**. Brasil: UNESCO, 1993.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia: UNESCO, 1990.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº. 7.247, de 19/04/1879**. Reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e superior de todo o Império. [Consult. 22-11-2011]. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília. DF, Agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024 de 20/12/1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 16.782/A de 13/01/1925. Reforma João Luiz Alves**. Estabelece o concurso da união para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino.

CÂMARA, J. **Bases Fundamentais para a elaboração do currículo**. Revista de Bibliotecon. Brasília. 9(1) jan. junho 1981

CAPANEMA, C. de F. Gênese das Mudanças nas Políticas e na Gestão da Educação. In: BITTAR M.; OLIVEIRA, J. F.(org). **Gestão e Políticas da Educação**. Rio de Janeiro. DP&A, 2004.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil**: Leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis: vozes, 2010.

CARVALHO, C. P. de. **Ensino Noturno**: realidade e ilusão. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CAVALCANTE, M.. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira**: o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: Edufal, 2007.

CAVALCANTE, M. O que dá certo na Educação de Jovens e Adultos. **Nova Escola on-line**. São Paulo: Abril, n. 184, p. 50-57, 2005.

CAVALCANTI, R. de A. Andragogia: a aprendizagem nos Adultos. **Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba**. Paraíba, nº 06, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

COUTO, M. No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo. Rio de Janeiro: Typ, 1933. In: **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2005.

CURY, C. R. J. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Parecer nº 11 e Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, mai/2000.

DAVIS, P.; HERSH, R. **A experiência matemática**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

DELORS, J. Educação: Um Tesouro a Descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI** - 6 ed. - São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, Brasília, DF, 2001, p. 82-104

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 7. ed. Petrópolis. Vozes, 1998.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. 16. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. **Educ. Soc. Campinas**, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul-set. 2010.

DI PIERRO, M. C. Luta social e reconhecimento jurídico do direito humano dos jovens e adultos à educação. **Revista Educação, Santa Maria**, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008.

DI ROCCO, G. M. J. **Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

DIEUDONNÉ, J. **A formação da Matemática Contemporânea**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Ed. São Paulo: Paz e Terra 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a.

FREIRE, P. **Política e educação**. 8. ed. Indaiatuba. São Paulo: Vila das Letras, 2007b.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, P. Educação de adultos: algumas reflexões. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo:

Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: Um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-113, Especial, out. 2004.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA-HUIDOBRO, J. E. Mudanças nas concepções atuais de Educação de Adultos. In: **Encontro Latino-Americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores**, 27 set. a 1 out. 1993, Olinda/PE. Brasília: INEP, 1994. (Anais).

GHIRALDELLI JR, P. **Filosofia e História da Educação Brasileira**: da colônia ao governo Lula. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GHIRALDELLI JR., P. **O que é pedagogia**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção primeiros passos).

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4. ed. São Paulo: Atual, 2008.

GIROUX, H A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, C. **A educação em novas perspectivas**. 4. ed. São Paulo: EPU, 2005.

GOMES, C. (Org.) **A nova LDB**: uma lei de esperança. Brasília: Editora Universal, 1998.

GOMES, C.; CARNIELLI, B. L. Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.47-69, jul/2003.

HADDAD, S. A Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. v. 1, n. 0, p. 1-113, ago. 2007.

HADDAD, S. Tendências atuais na educação de jovens e adultos no Brasil. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, 1993, Olinda, **Anais**. Brasília: INEP, 1994. p. 86-108.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, mai-ago, nº 14, São Paulo, 2000.

INEP – **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas**. Brasília: MEC, 2001.

IRELAND, T. D. O atual estado da arte da educação de jovens e adultos no Brasil: uma leitura a partir da V CONFINTEA e do processo de globalização. In: SCOCUGLIA, A. C.; MELO NETO, J. F. de (Org.). **Educação popular**: outros caminhos. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 1999.

KNOWLES, M. S. **The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development**, 6th ed. San Diego, Califórnia, USA, Elsevier, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

LUCK, H. **Escola Participativa: O trabalho do Gestor Escolar**. 5. ed. Rio de Janeiro. DP & A. 2001.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MINAYO, C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MORAES, M. C. **Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHHS, 2008.

MORAES, M. C. **O Paradigma educacional emergente**. 9. ed. Campinas: Papiros, 2003.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, E.; MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NERI, M. C. **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

OLIVEIRA, D. A de. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas consequências para o ensino médio noturno. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino Médio, ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes. 2007.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares para a compreensão crítica da educação**. Porto Editora: Porto/Portugal, 2005 .

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. (trad.) Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.

PIAGET, J. A **Epistemologia Genética e a Pesquisa Psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro**. Timon, 2009.

RAMALHO, R. **A Evasão Escolar e o Analfabetismo**: breves considerações. [Consult. 22-10-2012]. Disponível em:
http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_23719/artigo_sobre_a_evasao_escolar_e_o_analfabetismo_breves_consideracoes

SANTOS, G. L. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. In: SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003, p.11-38.

SANTOS, M. A. **A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brazlândia**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHARGEL, F. P.; SMINK J. **Estratégias para auxiliar no problema de evasão escolar**. Rio de Janeiro: Dunya, 2002.

SCOCUGLIA, A. C. **A história das idéias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas**. 4. ed. João Pessoa. Ed. Universitária/UCB, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. Editora Cortez, 2007.

STENHOUSE, L. The verification of descriptive case studies. In: BURGESS R.G.; RUDDUCK, J. (Eds). **A perspective on educational case study**. Coventry, UK: Center for educational Development, Appraisal and Research, 1993. p 59-86.

STRECK, D. R. (org). **Paulo Freire: Ética, Utopia e Educação**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. Os professores face o saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Revista Teoria & Educação** – Dossiê Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre, Pannonica, n. 4, 1991.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. Thousand Oaks: Sage. 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Solicitação de permissão para realização da pesquisa na Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro



OFÍCIO Nº 017/11 - PÓS-GRADUAÇÃO/ISEC

São Luís, 7 de novembro de 2011.

Ilmo. Gestor,

O Instituto Superior de Educação Continuada - ISEC por intermédio de sua Coordenadoria de Pesquisa e Pós-graduação – CCPG vem realizando atividades de cooperação com diversas organizações, renomadas Instituições de Ensino Superior, Centros de Pesquisa e os mais diversos segmentos da sociedade, estabelecendo, assim, uma enriquecedora cumplicidade nos processos de desenvolvimento socioeconômico e cultural de várias localidades onde oferece uma ampla programação acadêmica, científica e cultural, a públicos diversos e que sustenta dezenas de projetos em especial com a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, com a Faculdade de Teologia Integrada – FATIN e com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

Neste sentido e para que possamos contribuir com o aprimoramento e qualificação de profissionais, solicitamos vossa gentileza no sentido de providências para autorizar o acesso do Sr. **JÚLIO CESAR SILVA FONTOURA** aluno do **CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL** com acesso ao **MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO** nesta Instituição, para que sob a orientação da professora Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo possa realizar visitas técnicas a esta conceituada Unidade de Ensino com o objetivo de levantar informações, para a elaboração do trabalho final de conclusão de curso que tem como tema **“A problemática da evasão escolar na educação de jovens e adultos (EJA) da escola Alberto Pinheiro em São Luís - Ma”**.

Na certeza da vossa colaboração, agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e aproveitamos a oportunidade para reiterar votos de estima e consideração.

Atenciosamente.


Luiz Gustavo Alves Batista
Coord. de Pesquisa e Pós-graduação

**A ILMO. SR.
PAULICÉIA COELHO PINTO
M.D. GESTOR DA ESCOLA ALBERTO PINHEIRO
NESTA**

APÊNDICE B – Carta de solicitação de autorização do aluno entrevistado

PROGRAMA DE MESTRADO INTERNACIONAL – (*STRICTO SENSU*) MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Na qualidade de aluno do curso de Mestrado em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, estou elaborando uma Dissertação, orientada pela Profa. Dra. Telma Bonifácio. Os instrumentos da pesquisa contêm variáveis exploratórias voltadas para conhecer o seu perfil como **aluno** da Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – EJA, da rede pública municipal de ensino, no município de São Luís – MA. Ao respondê-la, você estará contribuindo para uma pesquisa que pretende investigar, efetivamente, as **Causas da Evasão na Escola Alberto Pinheiro**, correspondentes ao ano de 2010. Sua participação é extremamente importante e voluntária, estando garantida total liberdade de participar ou não da pesquisa, assim como a interrupção a qualquer momento de sua própria participação. Ela será gravada e posteriormente transcrita. A versão final das transcrições estará à sua disposição, estando, pois, as informações confidencialmente resguardadas no seu anonimato.

O sucesso do trabalho depende de sua contribuição pela qual, antecipadamente, agradeço.

São Luís, ____/____/____

Júlio César Silva Fontoura

Data: ____/____/____ Horário de Início:____ Término____

Nome: _____

Idade:____ Estado Civil____ Número de filhos____

Endereço:_____

Horário trabalho:____ Renda Familiar____ Profissão____

**APÊNDICE B – Carta de solicitação de autorização do professor ou pedagogo
Entrevistado.**

**PROGRAMA DE MESTRADO INTERNACIONAL – (*STRICTO SENSU*)
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Na qualidade de aluno do curso de Mestrado em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, estou elaborando uma Dissertação, orientada pela Profa. Dra. Telma Bonifácio. Os instrumentos da pesquisa contêm variáveis exploratórias voltadas a conhecer o seu perfil como **professor** da Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - EJA, da rede municipal de ensino, no município de São Luís – MA. Ao respondê-la, você estará contribuindo para uma pesquisa que pretende investigar, efetivamente, as **Causas da Evasão no Colégio Alberto Pinheiro**, correspondente ao ano de 2010. Sua participação é extremamente importante e voluntária, estando garantida total liberdade de participar ou não da pesquisa, assim como a interrupção a qualquer momento de sua própria participação. Ela será gravada e posteriormente transcrita. A versão final das transcrições estará à sua disposição, estando, pois, as informações confidencialmente resguardadas no seu anonimato.

O sucesso do trabalho depende de sua contribuição pela qual, antecipadamente, agradeço

São Luís, ____/____/____

Júlio César Silva Fontoura

Data: ____/____/____ Horário de Início:____ Término____

Nome: _____

Idade:____ Estado Civil____ Número de filhos____

Endereço:_____

Horário trabalho: _____ Renda Familiar____ Profissão____

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista semi-estruturada

PROGRAMA DE MESTRADO INTERNACIONAL – (*STRICTO SENSU*) MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Alunos que abandonaram a escola

OBJETIVOS	PERGUNTAS
01 – Identificar os fatores extraescolares relevantes que favoreceram o entrevistado a abandonar a escola – motivos da evasão.	01. Por que parou de estudar? Quais os motivos que o levaram ao abandono escolar?
02 – Identificar fatores intraescolares relevantes que favoreceram o entrevistado a abandonar a escola – motivos da evasão.	02. O que não lhe agradava na escola que favoreceu seu abandono?
03 – Analisar as perspectivas do entrevistado sobre seu retorno e permanência em sala de aula, dando continuidade a seus estudos.	03. Por que não retorna à escola e dá continuidade aos seus estudos?
04 - Observar as perspectivas do entrevistado em relação à educação, sobre o seu futuro e seu desenvolvimento pessoal e profissional.	04. Quais são suas perspectivas em relação ao seu futuro, seu desenvolvimento pessoal e profissional?
05 – Compreender qual a percepção do entrevistado em relação à EJA.	05. Qual o seu entendimento sobre o Programa EJA: bom ou ruim? Favorece oportunidades?
06 – Analisar, as perspectivas sobre EJA.	06. Você acredita nessa modalidade de ensino?
07 – Analisar na perspectiva dos alunos, os conteúdos abordados na escola e a influência deste em seu dia a dia.	07. Os conteúdos apreendidos favoreciam, de alguma forma, o seu dia a dia?
08 – Compreender como se sentem os alunos após a decisão de abandonar a escola.	08. Como você se sente por ter abandonado a escola?
09 – Compreender a relação interpessoal entre os membros da escola.	09. Como era sua relação com professores, direção e colegas da escola?
11 – Diagnosticar se alguma disciplina em especial, favoreceu o seu abandono escolar do aluno.	10. Alguma disciplina, em especial, favoreceu a seu abandono escolar?

APÊNDICE D – Roteiro para entrevista semi-estruturada

PROGRAMA DE MESTRADO INTERNACIONAL – (*STRICTO SENSU*) MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professor e Pedagogo do Programa

OBJETIVOS	QUESTÕES
01 – Identificar, na visão do professor do Programa, os fatores extraescolares e intraescolares relevantes que acredita terem favorecido o abandono escolar.	01 – Em sua opinião, quais foram as maiores causas da evasão na EJA na Escola Alberto Pinheiro?
02 – Observar as perspectivas do entrevistado em relação a seu fazer pedagógico, como fator fundamental na erradicação da evasão na EJA na sua escola.	02 - Qual medida você sugere para que se consiga fazer com que os alunos voltem para a escola, permaneçam em sala de aula e tenham sucesso no estudo?
03 – Identificar, na opinião do professor entrevistado, as contribuições ao Programa como forma de combate ao problema da evasão.	03 – Como você vê a assistência dada ao aluno do EJA pela escola?
04 – Identificar as percepções do entrevistado quanto às práticas pedagógicas da Escola Alberto Pinheiro.	04 – Qual o seu entendimento sobre o Programa EJA: bom ou ruim? Favorece oportunidades? Acredita nessa modalidade de ensino?
05 – Averiguar a relação do entrevistado com os alunos da EJA.	05 – Como era sua relação com o aluno?
06 – Averiguar o que poderia ser mudado na Escola Alberto Pinheiro para que o aluno nele tenha interesse em permanecer;	06 – O que poderia ser mudado na escola Alberto Pinheiro para que os alunos da EJA sintam-se persuadidos a concluir o curso?
07 – Verificar se o trabalho foi fator relevante para o abandono do aluno.	07 – O fator trabalho influencia o aluno a abandonar a escola?
08 – Diagnosticar, na perspectiva do professor, o futuro profissional do estudante da EJA.	08 – Qual sua perspectiva sobre o futuro desse estudante no mercado de trabalho?
09 - Identificar se houve formação para lidar com essa clientela de alunos.	09 – Você teve uma qualificação adequada para trabalhar com essa clientela EJA?

APÊNDICE E – Questionário sócio-econômico

PROGRAMA DE MESTRADO INTERNACIONAL – (STRICTO SENSU) MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Prezado aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Unidade de Educação Básica Alberto Pinheiro, São Luís – MA, Pedimos a você que preencha este formulário individualmente. Não é necessário nenhum tipo de identificação (nome), para que haja preservação do sigilo das informações aqui apontadas.

Nas questões abaixo, marque com um X a(s) alternativa(s) conforme seu entendimento e sua opinião.

As informações que você fornecerá aqui serão de grande relevância para a pesquisa que ora estamos desenvolvendo sobre a EJA. Desde já agradecemos a sua colaboração e atenção.

I DADOS SOCIOECONÔMICOS

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Data de Nascimento: _____
3. Qual a renda de do seu grupo familiar (soma da renda de todos da família)?
 - a) Até um salário mínimo
 - b) De 01 a 02 salários mínimos
 - c) De 02 a 03 salários mínimos
 - d) Acima de 04 salários mínimos

II SOBRE SUA ESCOLARIDADE

4. Você estudou o Ensino Fundamental – 2ª fase (5ª à 8ª série) em
 - a) Em escola pública – ensino regular
 - b) Em escola pública – Educação de Jovens e Adultos (EJA ou supletivo)
 - c) Em escola particular – Educação de Jovens e Adultos (EJA ou supletivo)
5. Marque com um X se concluiu ou não o Ensino Fundamental (5ª à 8ª série) Sim () Não ()
6. Por quanto tempo ficou fora da escola antes de iniciar seus estudos na EJA? _____

III SOBRE SEU TRABALHO

7. Com relação ao trabalho, qual a situação que você se encontra atualmente?
 - a) Nunca trabalhou.
 - b) Está procurando emprego.
 - c) Trabalha.
8. Qual a sua situação quanto a sua ocupação profissional?
 - a) Assalariado sem registro na carteira.
 - b) Trabalho informal.
 - c) Autônomo. Especifique.
 - d) Assalariado com registro na carteira.
9. Quantas horas você trabalha por dia?
 - a) Trabalha em regime de 06 horas diária.
 - b) Trabalha em regime integral de 08 horas diária.
 - c) Trabalha mais de 08 horas diária.
10. Em que tipo de escola você estudou?
 - a) Escola pública.
 - b) Escola particular.
 - c) Escola comunitária.
 - d) Curso supletivo.