

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A RETOMADA DA TRAJETÓRIA ESCOLAR

Augusta Boa Sorte Oliveira Klebis¹

¹Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília. Atualmente é docente da Faculdade de Ciências, Letras e Educação (Faclepp) da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente-SP. E-mail: augusta@unoeste.br

RESUMO

Este artigo traz os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo geral refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva dos sujeitos excluídos do sistema escolar, ou seja, antes de concluírem o Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, que elegeu como metodologia o estudo de caso para compreender as causas da exclusão escolar e os motivos do retorno a EJA, na perspectiva de alunos que frequentam essa modalidade de ensino no CEEJA – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Prof^o. José Libânio Filho, em Presidente Prudente-SP. Concluiu-se que o aluno da EJA tem uma especificidade que precisa ser considerada e, para tanto, o professor necessita de uma formação adequada e um olhar diferenciado que conflua para uma educação de qualidade que atenda às necessidades desses alunos, de forma a lhes possibilitar o acesso, permanência e sucesso na retomada da trajetória escolar.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Analfabetismo. Evasão Escolar. Regresso Escolar.

EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS AND THE RETURN OF SCHOOL TRAJECTORY

ABSTRACT

This article presents the results of a research that had as general objective to reflect on the Education of Youths and Adults from the perspective of the excluded subjects of the school system, that is, before completing Elementary School. It is a field research, with a qualitative approach, that chose as a methodology the case study to understand the causes of school exclusion and the reasons for returning to EJA, from the perspective of students who attend this modality of teaching in the CEEJA - Centro State of Education of Young and Adults Prof^o. José Libânio Filho, in Presidente Prudente-SP. It was concluded that the EJA student has a specificity that needs to be considered and, for this, the teacher needs adequate training and a differentiated look that conflates for a quality education that meets the needs of these students, so as to enable them the access, permanence and success in the resumption of the school trajectory.

Key words: Youth and Adult Education. Illiteracy. School Evasion. Return to School.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a exclusão escolar ainda é um problema grave no Brasil. Apesar dos dados divulgados pelo IBGE (2010) apontarem que o número total de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem caindo anualmente, não se pode desconsiderar que o número de brasileiros com mais de 25 anos que não têm instrução ou não completaram o ensino fundamental cresceu de 51,2 milhões para 54,4 milhões entre 2000 e 2010, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2010).

De acordo com Ruiz (2007, p.12) as causas da evasão escolar estão relacionadas a fatores econômicos e sociais, e ainda afirma que à medida que estes alunos avançam de série tendem a ir se afastando das salas de aula, uma vez que “a proporção de estudantes cursando o Ensino Médio no Brasil é de menos da metade, 45%”, e Laffin (2011, p.291) complementa: “Para os educandos da EJA ainda jovens, a relação com a escola, geralmente, é rememorada com uma situação de desencanto, conflito ou tensão”.

Há que se considerar que o analfabetismo no Brasil possui raízes históricas muito fortes desde o período colonial, conforme pode ser constatado em um trecho do *Rátio Studiorum*, por meio do qual a Companhia de Jesus normatizava a educação nas colônias, incluindo o Brasil:

Nenhuma das pessoas empregadas em serviços domésticos pela Companhia de Jesus deverá saber ler e escrever, e elas não deverão ser instruídas nestes assuntos, a não ser com o consentimento do geral da Ordem, porque para servir a Deus basta a simplicidade e a humildade (PONCE, 1963, apud ROCHA, 2010, p. 34).

Dessa forma, a igreja corroborava para a persistência do analfabetismo das camadas menos privilegiadas, bem como reforçava o desprestígio do trabalho braçal e o descaso e preconceito com quem executava tais trabalhos, chegando ao cúmulo de impedi-los de ter o acesso à escola, ou mesmo de serem alfabetizados. A nossa primeira Constituição Republicana, promulgada em 1891, também acabou marginalizando ainda mais o analfabeto, uma vez que o voto ficou restrito a pessoas letradas e com posses, o que representava uma pequena minoria da população (STRELHOW, 2010). Peres (2003) afirma que o descaso com a educação levou o Brasil a alcançar a incrível marca de 72% de analfabetismo em 1920.

Na realidade, a educação de jovens e adultos assume prioridade na agenda educacional brasileira, apenas a partir das décadas de 1940 e 1950, embora ainda de forma incipiente para atingir toda a demanda. Convém destacar como marco de revolução nas leis educacionais, a atual LDBEN, a Lei 9394/96, ao propiciar abertura para o surgimento de propostas com o objetivo de uma maior democratização da educação, ampliando a discussão da necessidade de uma escola inclusiva.

Em seu artigo 5º a LDBEN dispõe que o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo de qualquer cidadão e que cabe ao poder público recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica e fazer-lhes a chamada pública (BRASIL, 2010).

Assim, a educação de jovens e adultos apresentou uma trajetória descontínua, com iniciativas pontuais na tentativa de resolver o grave problema do analfabetismo que marcou um grande período da nossa história, e que até hoje ainda se constitui um problema a ser superado.

Dessa forma, a pesquisa teve por objetivo geral refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva dos sujeitos excluídos do sistema escolar. Com base nesse objetivo geral, definiu como objetivos específicos: a) apresentar a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; b) analisar a legislação e as diretrizes curriculares da EJA para orientar essa modalidade de ensino; c) refletir sobre as causas que levaram os sujeitos da pesquisa a serem excluídos do sistema escolar; d) analisar os motivos que influenciaram parte dessa camada da população a retornarem à escola; e) refletir sobre o perfil necessário para que o professor da EJA

tenha uma atuação transformadora. No entanto, dada às limitações impostas, este artigo focará apenas os objetivos contemplados nos três últimos itens.

METODOLOGIA

O presente estudo se desenvolveu voltado para uma pesquisa exploratória que se pautou em alguns autores que discutem o tema, bem como na legislação pertinente, nos documentos e subsídios legais que orientam o trabalho com a EJA. Trata-se de uma pesquisa de campo, com uma abordagem qualitativa, cuja metodologia adotada foi o estudo de caso, uma vez que buscou aprofundar-se em um determinado problema, numa dada realidade: as causas da “exclusão escolar” e os motivos do retorno a EJA, na perspectiva, de alunos e professores do CEEJA - Centro Estadual de Educação de Jovens e adultos Prof^o. José Libânio Filho, na cidade de Presidente Prudente- SP.

Para tanto, utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário, composto por questões abertas e fechadas sendo respondido por 5 professores e 16 alunos. A pesquisa foi realizada no mês de junho de 2016, durante o período escolar. Os professores e alunos tomaram ciência de todos os objetivos e encaminhamento da pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi por eles assinado e concordado, assim como a sua participação na pesquisa.

O questionário respondido pelos alunos compreendeu duas partes: a primeira com questões sobre o perfil do aluno e a segunda com questões sobre a trajetória escolar deles. Da mesma forma, o questionário voltado aos professores contemplou duas etapas: a primeira com os dados pessoais e a segunda os dados sobre a formação dos docentes. Os dados coletados foram tabulados e passaram por um tratamento analítico, respaldada por diversos autores que se dedicam ao estudo da problemática relacionada à educação de jovens e adultos.

Os alunos do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos: quem são esses sujeitos?

Cabe ressaltar que o CEEJA - Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Prof. José Libânio atende a uma clientela de classe média baixa, localizada em bairros periféricos e cidades vizinhas, no município de Presidente Prudente. É uma instituição de ensino de organização didático-pedagógica diferenciada e funcionamento específico, com o objetivo de oferecer cursos de Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Dos entrevistados 75% estão trabalhando e 25% estão desempregados. Cerca de 81,25% dos entrevistados possuem renda familiar que varia de 1 a 3 salários mínimos; 12,50% de 4 a 6 salários e 6,25% possuem renda inferior a um salário. Ressalta-se ainda que um percentual de 12,50% recebe auxílio do Programa Bolsa Família, perfeitamente explicável pela baixa renda de todos eles.

Evidencia-se uma situação de vulnerabilidade social ou como afirma Castell (1997, p. 26) um “espaço social de instabilidade, de turbulências, povoado de indivíduos em situação precária na sua relação como trabalho e frágeis em sua inserção relacional”.

Na questão sobre “Quanto tempo eles ficaram afastados da escola” observou-se que 43,80% retornaram à escola entre um a cinco anos depois de terem abandonado os estudos; 6,20% ficaram longe da escola entre 6 a 10 anos; o mesmo percentual de alunos (6,20%) estava fora da escola entre 11 a 15 anos; 18,80% estiveram afastados entre 16 a 20 anos; 12,50% entre 21 a 25 anos e da mesma forma 12,50% estavam fora da escola há mais de 25 anos.

É importante notar que 50% dos alunos estavam há mais de 10 anos afastados da escola. Portanto, o retorno desses alunos aos bancos escolares evidencia que eles ainda acreditam que, de alguma forma, a escola irá fazer a diferença na vida deles. Portanto, a escola não tem o direito de decepcionar, uma vez mais, tais alunos.

Cabe ressaltar uma reflexão importante que a Proposta Curricular da EJA para o primeiro segmento faz:

Do público que tem ocorrido aos programas para jovens e adultos, uma ampla maioria é constituída de pessoas que já tiveram passagens fracassadas pela escola, entre elas, muitos adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema regular. Esta situação ressalta o grande desafio pedagógico, em termos de seriedade e criatividade, que a educação de jovens e adultos impõe: como garantir a esse segmento social que vem sendo marginalizado nas esferas socioeconômica e educacional um acesso à cultura letrada que lhe possibilite uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura (BRASIL, 2001, p. 36).

Dessa forma, torna-se relevante conhecer as diversas causas que levaram os alunos da EJA a se afastarem da escola. A pesquisa em questão buscou dentro de uma realidade mais restrita, conhecer as causas, o que não impede de ampliar a análise para um universo maior de alunos dessa modalidade.

Alunos do CEEJA: causas do abandono escolar

São muitos os fatores que propiciam este abandono, como a distância da escola, o desinteresse, a necessidade de trabalhar fora, gravidez, atraso na aprendizagem, entre outros.

No CEEJA essa realidade não é diferente, muitos foram os motivos que levaram os alunos a deixarem a escola e um dos mais citados, 62,50%, foi à necessidade de trabalhar, conforme retratado em suas falas:

Morava no sítio, precisava ajudar na despesa da casa que era longe da escola (Aluno 13).

Necessidade de trabalhar fora para ter minha própria renda (Aluno 6)

Necessidade de trabalhar fora. Precisava ajudar no sustento da casa (Aluno 3)

Falta de renda familiar. Precisava ajudar em casa (Aluno 2)

Necessidade de trabalhar fora. Tinha que ajudar na renda familiar (Aluno 2)

Não tinha pai e necessitava trabalhar (Aluno 4)

Para Souza e Alberto (2008, p. 714) o trabalho precoce para as crianças das classes menos privilegiadas é cultural, no Brasil, uma vez que é entendido como forma de ocupar o tempo no aprendizado de um ofício, sendo assim considerado o trabalho infantil não apenas como uma necessidade, mas como uma virtude.

Chama-se a atenção, ainda, para o fato de que a situação de trabalho precoce traz implicações que se refletem não só na dimensão mais visível do aspecto físico (fadiga, enfermidades, acidentes de trabalho) e escolar (baixo nível de escolaridade, reprovação, repetência e abandono escolar), mas principalmente na dimensão latente da subjetividade, enquanto uma categoria de trabalho que imprime exclusão e sofrimento, no anonimato da informalidade (SOUZA; ALBERTO, 2008, p. 717).

Outros motivos também se fizeram presentes: 18,80% citaram o fato de não gostar da escola ou não achá-la atrativa; 12,50% abandonaram a escola por conta de ter casado, assumindo compromisso familiar ou engravidado, e 6,20% por terem mudado de cidade, conforme demonstrado nas suas falas:

Casei cedo e fiquei com vergonha de voltar (Aluno 14).

Perdi meu pai e precisei mudar de cidade (Aluno 8).

Não gostava de estudar. Ficar preso me dava fobia (Aluno 10).

Achava muito chata a escola (Aluno 6)

Não entendia a importância dos estudos (Aluno 13)

Segundo Karpinski e Junges (2014) a evasão escolar deve ser analisada como um fenômeno social, uma vez que ocorre por fatores diversos, muitos dos quais ultrapassam os muros da escola, pois tanto podem estar relacionados à ação pedagógica docente e à gestão escolar, como às condições precárias impostas ao aluno pelo sistema capitalista vigente. Nessa análise, é preciso também considerar quais fatores pesaram na decisão para que os alunos retomassem sua trajetória escolar.

Alunos do CEEJA: os motivos para o retorno à escola

São diversos os motivos que trouxeram esses alunos de volta à escola. Muitos deles ficaram fora dela por mais de 20 anos e retornar aos estudos depois de tanto tempo é, antes de tudo, um ato de força de vontade e determinação em busca de algo que ficou para trás.

Ao serem questionados sobre a escolha do CEEJA, 75% deles reside na cidade de Presidente Prudente e 25% em distritos e municípios vizinhos, o que facilita a ida à escola já que o CEEJA de Presidente Prudente é o mais próximo de suas residências. Dentre os motivos para retornar à escola, o que mais se destaca é a procura por um trabalho melhor, apontada por 43% dos alunos, visto que a maioria exerce profissões pouco valorizadas, como: faxineira, pedreiro e babá. Esta constatação revela a compreensão de que estudar é um fator importante para se conseguir trabalho melhor.

Outro motivo que foi relevante para que boa parte dos entrevistados retornasse à escola foi a vontade de aprender mais e melhorar a autoestima:

[...] eu tenho objetivos na minha vida e sonhos, quero terminar e me formar, ser independente, ser feliz. (Aluno 8)

Para me sentir mais valorizada. (Aluno 13)

Não quero mais ter vergonha pela falta de estudos (Aluno 4)

Cabe lembrar que muitos desses alunos “lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo” (GADOTTI; ROMÃO, 2008, p. 31). E ainda ressaltam, a escola não pode desconsiderar que o aluno da EJA é um trabalhador, muitas vezes excluído do mercado formal ou atuando em subemprego que mal garante sua sobrevivência.

Apesar de todas as dificuldades para estar na escola, o acolhimento no CEEJA foi fundamental, pois 100% dos alunos se sentiram acolhidos e gostam dos professores. Nesse sentido, é importante considerar o centro educativo “como espaço de convívio, lazer e cultura, promovendo festas, exposições, debates ou torneios esportivos, motivando os educandos e a comunidade a frequentá-lo, aproveitando essa experiência em todas as suas possibilidades” (BRASIL, 2001, p.49).

O retorno do aluno implica no compromisso das escolas em repensar propostas de ação pedagógica que atenda às expectativas e necessidades do público da EJA, com objetivos definidos que atendam às demandas formativas dos alunos e da sociedade e com metodologias capazes de mobilizar aprendizagens significativas.

Souza (1994) realizou estudos que visavam compreender os sentimentos e as expectativas com relação à escola e as representações dos jovens e adultos que passaram pelo ensino regular. A autora afirma que foi possível constatar que, depois passarem um tempo afastados da escola e retornarem, tais alunos imprimem um valor maior à escola e passam a vê-la como algo essencial para suas vidas e para que consigam um maior reconhecimento social e profissional.

Uma parcela significativa da população que abandona a escola após um tempo variável reconhece que falta de estudo em suas vidas trouxe prejuízos e, por isso, retornam aos bancos escolares (CERATTI, 2008). Portanto, esse retorno visa uma melhor ascensão profissional e pessoal. Segundo Oliveira (1996 p. 37) o retorno à escola “significa um marco decisivo no

restabelecimento dos seus vínculos com o conhecimento escolar, libertando-os do estigma do analfabetismo e dos sentimentos de inferioridade”.

Ficou evidenciado no estudo que os indivíduos que frequentam a EJA na maioria dos casos já têm filhos (62,50%), ou seja, são indivíduos que já formaram família e agora estão retornando aos bancos escolares reconhecendo a necessidade de estudo. Ganha peso o fato de muitos serem pais ou mães de família, com responsabilidade dos filhos e que, portanto, possuem expectativas em influenciar de forma positiva a formação dos filhos. Assim “compreendendo seu próprio processo de aprendizagem, os jovens e adultos estão mais aptos a ajudar outras pessoas a aprender, e isso é essencial para pessoas que, como muitos deles já desempenham o papel de educadores na família, no trabalho e na comunidade” (BRASIL, 2001, p.46).

Os dados também apontam que é um desejo de uma parte considerável dos alunos (81,20%) cursarem o ensino superior, embora quando responderam ao questionário as falas fossem:

“Tenho vontade de fazer faculdade, mas sei que não vai dar devido ao preço da mensalidade” (Aluno 10)

“Faculdade, ah essa aí eu quero, mas nessa idade nem dá mais”. (Aluno 14).

As repostas demonstram ainda que 6,20% pretendem um curso técnico e 12,50% têm a intenção de estudarem para concursos. No entanto, suas falas embora nos mostrem que muitos possuem vontade de cursar o nível superior, se acham incapazes devido à idade, ou a própria dificuldade para pagar uma faculdade particular ou ingressar em uma pública. Sobremaneira o conteúdo das falas dos alunos da EJA aponta para a necessidade de um compromisso maior de todos, gestores, professores, sociedade civil, poder público, com as expectativas e sonhos dessa parcela da população.

Quem são e o que pensam os professores do CEEJA

É fundamental a clareza sobre a especificidade do docente da EJA, que deverá levar em conta as experiências de vida de seus alunos têm um papel muito importante na dinâmica da sala de aula. Segundo BANNEL (2001, p.122) “cada sala de aula está inserida em um contexto sociocultural, que é plural, marcado pela diversidade de grupos e classes sociais, visões de mundo, valores, crenças, padrões de comportamentos, etc., uma diversidade que está refletida na sala de aula”. Assim, a diversidade desses alunos deve fazer parte da prática do professor para nortear melhor o seu trabalho.

Contudo, Soares e Simões (2005), constataram que grande parte dos educadores que trabalham com jovens e adultos não têm uma formação específica sobre essa modalidade de ensino, além de precárias condições de remuneração e de infraestrutura. Para Freitas (2002), embora as discussões sobre a profissionalização dos educadores de jovens e adultos tenham ocupado um cenário de destaque nas últimas décadas, a atuação das Universidades brasileiras na formação inicial desses docentes tem sido mínima.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2009), aproximadamente 261 mil professores atuam na área de EJA, dos quais 23% não têm formação superior, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estabeleça que a preparação desse profissional deva inserir, “além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas também à complexidade diferencial dessa modalidade” (PORCARO, 2013, p. 52).

Na pesquisa realizada no CEEJA constatou-se que do total de professores que participaram do estudo, todos têm entre 35 e 42 anos, e (100%) deles, lecionam no ensino fundamental e médio e atuam, entre 3 e 19 anos na EJA. Foi constatado também que 100% dos docentes

possuem graduação e especialização. Trabalhar na EJA, assim como em qualquer outra modalidade de ensino, requer preparação por isso, o professor precisa refletir sobre sua prática educativa e buscar por novas perspectivas de ensino e aprendizagens. Para Freire (2006, p. 50) “o inacabamento do ser humano ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”. Ele ainda complementa que a consciência deste inacabamento é que torna possível irmos além dele, num movimento de superação dos desafios.

Quando questionados sobre os motivos que os levaram a lecionar na EJA, 100% dos professores dizem que se identificaram com essa modalidade de ensino e concordaram que, se as razões pessoais marcaram o início da experiência docente, a opção por permanecer na EJA, em grande parte deve-se à percepção da importância da escolarização para os alunos e à sensibilização que suscitam as histórias de vida, tecidas na exclusão. A fala a seguir demonstra o compromisso que os professores da EJA devem ter:

[...] como a relação professor aluno é mais próxima e fica mais fácil identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e o seu progresso se dá de forma efetiva.
(Professor 1).

Os professores têm clareza sobre a importância de seu papel no interesse pela aprendizagem do educando e sua permanência no contexto escolar. Sobretudo será preciso perceber que:

Além do necessário domínio das técnicas de trabalho pedagógico e do conhecimento das características especiais de jovens e adultos, impõe-se examinar principalmente a questão dos modelos de organização das atividades educativas, de modo a adequá-las às peculiaridades e às possibilidades de sua clientela. E é sempre importante não esquecer que a principal peculiaridade dos jovens e adultos analfabetos é a sua condição de portadores de uma situação de classe. (BEISIEGEL 1979, p. 33).

Cabe ressaltar ainda a importância da relação professor/aluno na EJA que deverá acima de tudo estar pautado numa prática dialógica, que considere a vivência e os saberes dos alunos. Conforme Freire (2006, p. 30) torna-se imprescindível:

[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação como ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?

Nessa perspectiva, as falas dos professores a seguir, retratam a importância do diálogo mais próximo com o aluno na EJA, cuja metodologia de atendimento individualizado no CEEJA os levou a optar por essa modalidade:

“O desafio de desenvolver um trabalho diferenciado para uma clientela que já traz diferentes experiências e transformá-las em conhecimentos significativos”.
(Professor 4).

“Gosto da metodologia bem como a forma individualizada de atendimento professor e aluno que permite uma relação dialógica essencial para o efetivo aprendizado” (Professor 5).

O CEEJA é uma referência para a Educação de Jovens e Adultos em Presidente Prudente, sendo um polo de ensino diferenciado, possuem prédio próprio e se destaca diante de outras unidades que oferecem educação para jovens e adultos, pois, diferentemente de outras escolas,

seu atendimento é exclusivo para essa modalidade de ensino, inclusive, com flexibilização do horário de atendimento aos alunos. Dessa forma, atende em horários diferenciados e individualizados, por meio dos quais os alunos estudam em livros e apostilas e recebem orientações na unidade escolar quando sentem necessidade ou quando querem tirar alguma dúvida com os docentes.

Esse atendimento individualizado vem permitir uma maior interação aluno/professor e, conseqüentemente, contribui para que o professor conheça melhor seu aluno, possibilitando uma aprendizagem mais dialógica. É importante ainda ressaltar que o aluno é quem determina o momento de fazer a prova para avaliar o seu desempenho e a possibilidade de prosseguir os estudos em séries mais avançadas.

Com relação à questão que perguntava sobre o perfil do professor da EJA, a resposta a seguir exemplifica o compromisso que ele precisa ter:

O professor deve estar preparado para lidar com alunos que trazem experiências diversas e utilizá-las a seu favor transformando em conhecimentos significativos para os alunos no processo de ensino aprendizagem (Professor 3).

O professor leva em conta as experiências trazidas pelos educandos e suas peculiaridades, buscando mecanismos que promovam desenvolvimento pessoal. (Professor 2).

Os dados constataam que trabalhar na EJA é se confrontar cotidianamente com os dilemas de uma modalidade de ensino que tem na sua origem a desigualdade e a exclusão. Assim, conforme resalta Bobbio (1992), o exercício da docência na EJA implica assumir a dimensão de educação como um direito de cada cidadão, na perspectiva de superar as históricas injustiças sociais às quais as camadas populares foram submetidas em nosso País.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos leva a constatar que a EJA é uma das únicas oportunidades de inclusão de uma parcela significativa da população que foi marginalizada pelo sistema escolar regular. Portanto, propiciar a retomada da trajetória escolar, com sucesso, de muitos alunos que, por motivos sociais, econômicos ou mesmo pedagógicos não concluíram, minimamente, o ensino fundamental é uma dívida social que não podemos protelar mais.

No entanto, a qualidade de ensino que a EJA deve oferecer ainda se configura como um grande desafio e seria ingenuidade desconsiderar o fato de que a Educação brasileira, de forma geral, encontra dificuldades em alcançar índices relativamente adequados para as metas estabelecidas. A busca pela melhoria de qualidade ocorre não somente para sanar os graves problemas sociais que o país enfrenta, mas também, como forma de o próprio indivíduo ter condições de agir e interagir em seu meio, com consciência política sobre seus deveres e direitos como cidadão e ser humano em sua plenitude.

Para tanto, conhecer quem é essa população de excluídos, quais suas dificuldades, que problemas enfrentam, quais suas expectativas e sonhos assumem relevância. Nessa perspectiva, a atuação do docente da EJA é fundamental para que os alunos percebam que o conhecimento que a escola trabalha se relaciona com seu contexto de vida e se preocupa em manter uma permanente articulação com o mundo do trabalho, tão significativo para eles.

É preciso considerar que, da mesma forma que o ensino regular merece atenção, a modalidade EJA também precisa de professores e gestores comprometidos com a qualidade do ensino para essa parcela da população que retorna à escola cheia de esperança e expectativas. Ademais, espera-se que o poder público desenvolva formas de garantir estrutura física e pedagógica adequadas, bem como o investimento na formação de docentes para atuar nessa modalidade de ensino.

Sobretudo, não é possível considerar justa a visão elitista e discriminatória, como se cada um não tivesse nada a ver com a exclusão a que são submetidos uma parcela significativa da população por não ter tido acesso a cultura escolar. Não podemos cruzar os braços diante disso. A sociedade como um todo deve exigir, cobrar e se mobilizar para que nenhuma criança, jovem ou adulto, tenha negado o seu direito a uma trajetória escolar que lhes propiciem os conhecimentos necessários à emancipação social e humana.

REFERÊNCIAS

BANNEL, Ralph Ings. Formação discursiva do professor e a (re) construção crítica do saber pedagógico. **Movimento: revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, Niterói, n. 4, set. 2001.

BEISEIGEL, Celso Rui. Paulo Freire: elementos para a discussão do tema Pedagogia e Antipedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.3, p. 37-43, mai. 1979.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular-1º segmento/ coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5 ed. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2017.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à desfiliação. **Caderno do CRH**, Salvador, n. 26-7, p. 19-40, 1997. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18664> . Acesso em: 22 fev. 2017.

CERATTI, Márcia R. N. **Evasão escolar: causas e consequências**. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), SEED/PR. dez. 2008. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242-4.pdf? Acesso em: 19 fev 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – **IBGE**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de Indicadores Sociais Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf> Acesso em: 05 jun 2015.

KARPINSKI, Vera L. Dams; JUNGES, Kelen dos Santos. Desafios e possibilidades de combate à evasão escolar no período noturno do C. E. São Cristóvão no município de União da Vitória/PR. In: **Cadernos PDE**, (versão *on line*). Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, v. 1, 2014, pp. 02-19. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-uniaodavitoria_ped_artigo_vera_lucia_dams.pdf. Acesso em: 11 fev 2017.

LAFFIN, Maria Hermínia L. Fernandes. **Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade**. Florianópolis: NUP- Núcleo de Publicações do CED, 2011.

OLIVEIRA, M. C. **Metamorfose na construção do alfabetizando pessoa**. 1996. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS. 1996.

PERES, Tírsa R. A Educação Brasileira no Império. In: **Pedagogia Cidadã: Caderno de formação: História da educação**. São Paulo: São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2003, p 29-48.

PORCARO, Rosa Cristina. A Trajetória formativa do educador de Jovens e Adultos no Brasil: realidade, desafios e possibilidades. In: **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 50-66, jan./jun. 2013

ROCHA, Maria A. dos Santos. A Educação Pública antes da Independência. In: **Caderno de formação: Formação de Professores Educação, Cultura e Desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 30-47.

RUIZ, Antônio Ibañez. Letras da desigualdade. **Violência: um mal que atinge as escolas**, Brasília, DF, n. 1, p.12, jan./jun. 2007.

SOARES, L. J. G.; SIMÕES, F. M. **A formação inicial do educador de jovens e adultos: Educação e realidade**, Porto Alegre: INEP, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

SOUZA, A. B. **A escola representada por alunos de cursos de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos que passaram anteriormente pelo ensino regular: contribuição à compreensão do cotidiano escolar**. 1994. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP, 1994.

SOUZA, Olívia M. C. Grangeiro de; ALBERTO, Maria de F. Pereira. Trabalho Precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 713-722, out./dez, 2008.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf . Acesso em: 14 mai. 2017.