



**UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES
PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO**

REJANE CÉLIA DA SILVA LEVY

**A PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA)**

**NITERÓI – RIO DE JANEIRO
2009**

A PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Monografia apresentada ao curso de psicopedagogia com requisito parcial à obtenção de título. Orientado por: Fabiane Muniz.....

**NITERÓI – RIO DE JANEIRO
2009**

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral apresentar a educação de jovens e adultos, e a relevância do olhar psicopedagógico (diferenciado) como forma de prevenção das dificuldades na aquisição de conhecimento em turmas da educação de jovens e adultos (EJA). Sabendo que conhecer é compreender as relações, é atribuir significado às coisas, levando em conta não apenas o atual e o explícito, mas também o passado, o possível e o implícito. Esta nova agenda implica em aprender a aprender que traduz a capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que sabe, dispor-se a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas “verdades”, por teorias transitórias, adquirir novos conhecimentos, resultantes da rápida evolução da ciência e da tecnologia e de suas influências sobre o desenvolvimento da humanidade. Então, com o propósito de proporcionar a adaptação dos alunos à sociedade que os espera, os professores devem atender à diversidade de capacidades, interesses e motivações do seu público alvo. A educação de jovens e adultos é diferente daquela oferecida à criança. Com maior vivência e necessidades de trabalhar para garantir as condições de desenvolver-se para galgar melhores condições de vida, a clientela formada por jovens e adultos deve ser tratada de forma diferenciada no que se refere aos conteúdos ensinados, aos métodos de ensino e de avaliação e todos os demais requisitos para a realização da aprendizagem em seu sentido de aproveitamento e possível aplicação na vida prática.

Palavras- Chave: Educação, jovens, adultos, aprendizagem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	04
CAPÍTULO I- HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	05
1.1 EDUCAÇÃO: UM PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA	15
1.2 EJA E OS PROBLEMAS SÓCIO CULTURAIS	17
CAPÍTULOII-A CAPACITAÇÃO DO ENSINO EM EJA	24
2.1 OBJETIVOS E PRIORIDADES NA EJA	26
2.2 A RELAÇÃO PROFESSOR -ALUNO NO EJA	30
CAPÍTULOIII- O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA EM EJA	31
3.1 DETECÇÃO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM	33
3.2 DOS PROBLEMAS NA EVASÃO ESCOLAR DA EJA	43
3.3 DAS SOLUÇÕES DE APRENDIZAGEM A PROPOSTA ANTI EVASÃO ESCOLAR DA EJA	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
ANEXOS	53

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é apresentar a educação de jovens e adultos, e a relevância do olhar psicopedagógico (diferenciado) como forma de prevenção das dificuldades na aquisição de conhecimento em turmas da educação de jovens e adultos (EJA), embasando-se no fato de que a sociedade não é estática, antes dinâmica e imbuída de um espírito de procura e avanço do saber fazer. Reconhecer a importância de focalizar o processo de aprendizagem, mais do que a instrução e a transmissão de conteúdos, lembrando que hoje é mais relevante o como você sabe, do que o que e o quanto você sabe. Aprender é saber realizar. Conhecer é compreender as relações, é atribuir significado às coisas, levando em conta não apenas o atual e o explícito, mas também o passado, o possível e o implícito. Esta nova agenda implica em aprender a aprender que traduz a capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que sabe, dispor-se a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas “verdades”, por teorias transitórias, adquirir novos conhecimentos, resultantes da rápida evolução da ciência e da tecnologia e de suas influências sobre o desenvolvimento da humanidade. Então, com o propósito de proporcionar a adaptação dos alunos à sociedade que os espera, os professores devem atender à diversidade de capacidades, interesses e motivações do seu público alvo.

A educação de jovens e adultos é diferente daquela oferecida à criança. Com maior vivência e necessidades de trabalhar para garantir as condições de desenvolver-se para galgar melhores condições de vida, a clientela formada por jovens e adultos deve ser tratada de forma diferenciada no que se refere aos conteúdos ensinados, aos métodos de ensino e de avaliação e todos os demais requisitos para a realização da aprendizagem em seu sentido de aproveitamento e possível aplicação na vida prática.

CAPITULO I

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Muitas vezes definimos erroneamente Educação de Jovens e Adultos. Por isso, antes de iniciar nosso estudo, é necessário conhecer um pouco da história dessa modalidade de ensino.

O certo é que há necessidade de se continuar oferecendo ensino de suplência para jovens e adultos, não só no sentido de escolarizá-los mas, sobretudo, contribuir para seu desenvolvimento pessoal e inserção social. É preciso, também, investir na formação de docentes que se preocupem, aprendam a trabalhar e possam construir uma metodologia de educação para uma faixa etária diferenciada daquela com a qual a pedagogia, historicamente, se preocupa mais.

Desde seu ordenamento legal, implantado pela lei 5692/71, o ensino de suplência não conseguiu impor-se como uma alternativa de reconhecido valor. Se por um lado há a intenção de garantir oportunidades de escolarização àqueles que tiveram que interromper seus estudos, tem havido também a possibilidade de explorar, comercialmente, um filão frutífero e o ensino de suplência ainda são estigmatizado e pouco eficiente. Ele não pode ser de categoria inferior à do ensino regular. Precisa sim, ser diferente, porque destinado a um aluno diferente. Para Saviani (1985) esta equivalência é necessária porque o acesso aos conhecimentos pode permitir, através da conscientização, uma participação social mais efetiva.

Hoje, felizmente, já existem experiências válidas acontecendo em diversas partes do Brasil, tanto na esfera municipal, quanto na estadual e na federal, no sentido de qualificar o ensino de suplência. As Universidade Federais de Minas Gerais, Paraíba, Viçosa, Goiânia, Rio de Janeiro, Pernambuco entre outras, possuem projetos que se desenvolvem no Ensino Fundamental e que passam a ser

uma referência em escolarização e educação de jovens e adultos trabalhadores. No entanto, o caminho é longo e ainda há muito que fazer.

A educação de jovens e adultos apresenta-se, pois, como um desafio. Propostas para o ensino de suplência não devem significar apenas a seleção de conteúdos e metodologias que resgatem a escolarização, mas a retomada de um processo maior, educacional, que deve e pode ser permanente. (BEISIEGEL, 1999)

Desta forma, as reflexões sobre educação de jovens e adultos parecem acompanhar reflexões sobre a educação como um todo e, o maior desafio que se apresenta, é a articulação do saber escolar com as condições de existência dos alunos, de forma que o novo saber que decorre desta relação seja instrumento de superação de problemas de vida.

Segundo Pistrack (1981), as aquisições de conhecimento não se iniciam quando os indivíduos ingressam no processo formal de ensino, mas acontecem no decorrer da vida, pelas necessidades do cotidiano e, no caso de jovens e adultos, também a partir do trabalho que realizam profissionalmente, tendo assim, oportunidade de desenvolver suas habilidades. Neste caso, o que pode existir é uma dicotomia entre o conhecimento adquirido e a não escolarização, e as exigências de conhecimento ligadas ao domínio de símbolos e significados a partir de operações mentais mais elaboradas.

A previsão legal de que um ensino de suplência se organize de forma mais flexível, com certeza, leva em conta algumas características da própria clientela, a faixa etária adulta ou mais próxima da vida adulta e suas conseqüências; experiência de vida, as aprendizagens realizadas em situações informais, assim como os conhecimentos trazidos de uma provável atividade profissional. Então, como ensinar? Que metodologia utilizar?

Paulo Freire (1999) reafirma, ao longo dos anos, que na educação de adultos o professor, enquanto educador, tem a oportunidade de vivenciar aspectos políticos que caracterizam seu discurso teórico, em favor da dignidade, respeito e valorização do ser humano. Desta forma, a metodologia não pode conter, em si mesma, uma função restrita à técnica. Deverá sim, ser uma mediação entre conhecimento e aluno e, "a integração de áreas de estudo, disciplinas e unidades temáticas surge então como uma possibilidade de se garantir que o conhecimento não se dilua totalmente" (experiência da Universidade Federal de Viçosa).

Expressa-se, assim, a necessidade de um trabalho conjunto, resultado de estudos e de revisão da aprendizagem de alunos e de professores.

A leitura que o professor precisa fazer de sua classe e de seu aluno, enquanto pessoa que também tem experiências e aprendizados ao longo da vida, serve para que ele próprio possa aprender. Afinal, o ensino não existe sem aprendizagem e, segundo Freire (1997), foi aprendendo, social e historicamente, que descobrimos que podemos ensinar.

Ensinar não é transferir conhecimento. É uma postura difícil e complexa, porque exige uma vigilância constante do professor sobre si mesmo, com a idéia de que se pode aprender sempre com os outros. (BEISIEGEL, 1999)

Em se tratando de educação de adultos é necessário reconhecer que há um saber acumulado por parte dos alunos, ainda que baseado no senso comum, que vem lhes permitindo resolver suas questões de vida. Os mecanismos intelectuais, formas de raciocínio utilizados para isto, precisam ser investigados, conhecidos, apreendidos também pelo professor, como subsídios para novas aprendizagens.

Segundo Freire (apud Gadotti, 1979, p. 72) em Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta, os termos Educação de Adultos e Educação não-

formal referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação, porém com finalidades distintas.

Esses termos têm sido popularizados principalmente por organizações internacionais - UNESCO - referindo-se a uma área especializada da Educação. No entanto, existe uma diversidade de paradigmas dentro da Educação de Adultos.

A Educação de Adultos tem estado, a partir da 2ª Guerra Mundial, a cargo do Estado, muito diferente da Educação não-formal, que está vinculada a organizações não-governamentais.

Até a 2ª Guerra Mundial, a Educação Popular era concebida como extensão da Educação formal para todos, sobretudo para os menos privilegiados que habitavam as áreas das zonas urbanas e rurais.

Após a I Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada na Dinamarca, em 1949, a Educação de Adultos tomou outro rumo, sendo concebida como uma espécie de Educação Moral. Dessa forma, a escola, não conseguindo superar todos os traumas causados pela guerra, buscou fazer um "paralelo" fora dela, tendo como finalidade principal contribuir para o resgate do respeito aos direitos humanos e para a construção da paz duradoura. (BEISIEGEL, 1999)

A partir da II Conferência Internacional de Educação de Adultos em Montreal, no ano de 1963, a Educação de Adultos passou a ser vista sob dois enfoques distintos: como uma continuação da educação formal, permanente e como uma educação de base ou comunitária.

Depois da III Conferência Internacional de Educação de Adultos em Tóquio, no ano de 1972, a Educação de Adultos volta a ser entendida como suplência da Educação Fundamental, reintroduzindo jovens e adultos, principalmente analfabetos, no sistema formal de educação. A IV Conferência Internacional de Educação de

Adultos, realizada em Paris, em 1985, caracterizou-se pela pluralidade de conceitos, surgindo o conceito de Educação de Adultos.

Em 1990, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia, entendeu-se a alfabetização de Jovens e Adultos como a 1ª etapa da Educação Básica, consagrando a idéia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização.

Segundo Freire (apud Gadotti, 1979, p. 72), nos anos 40, a Educação de Adultos era entendida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural. Já na década de 50, a Educação de Adultos era entendida como uma educação de base, com desenvolvimento comunitário. Com isso, surgem, no final dos anos 50, duas tendências significativas na Educação de Adultos: a Educação de Adultos entendida como uma educação libertadora (conscientizadora) pontificada por Paulo Freire e a Educação de Adultos entendida como educação funcional (profissional).

Na década de 70, essas duas correntes continuaram a ser entendidas como Educação não-formal e como suplência da mesma. Com isso, desenvolve-se no Brasil a tão conhecida corrente: o sistema MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), propondo princípios opostos aos de Paulo Freire.

A Lei de Reforma nº 5.692/71 atribui um capítulo para o ensino supletivo e recomenda aos Estados atender jovens e adultos.

A Lei de Reforma nº 5.692, que dedicou, pela primeira vez na história da educação, um capítulo ao ensino supletivo, foi aprovada em 11 de agosto de 1971 e veio substituir a Lei nº 4.024/61, reformulando o ensino de 1º e 2º graus. Enquanto a última LDB foi resultado de um amplo processo de debate entre tendências do pensamento educacional brasileiro, levando treze anos para ser editada, a Lei de Reforma nº 5.692/71 foi elaborada em um prazo de 60 dias, por nove membros

indicados pelo então Ministro da Educação Coronel Jarbas Passarinho. (BEISIEGEL, 1999)

O passo seguinte foi dado pelo MEC quando instituiu um grupo de trabalho para definir a política do Ensino Supletivo e propor as bases doutrinárias de Valnir Chagas. O ensino supletivo foi apresentado como um manancial inesgotável de soluções para ajustar, a cada instante, a realidade escolar às mudanças que se operavam em ritmo crescente no país e no mundo. (SOARES, 2002)

Segundo Soares (2002), o Parecer nº 699/72, do conselheiro Valnir Chagas, estabeleceu a doutrina para o ensino supletivo. Os exames supletivos passaram a ser organizados de forma centralizada pelos governos estaduais. Os cursos, por outro lado, passaram a ser organizados e regulamentados pelos respectivos Conselhos de Educação. O Parecer nº 699/72 foi elaborado para dar fundamentação ao que seria a doutrina de ensino superior. Nesse sentido, ele viria a "detalhar" os principais aspectos da Lei nº 5.692, no que tange ao ensino supletivo, facilitando sua compreensão e orientando sua execução.

A estrutura de Ensino Supletivo, após a LDB de 1971, seguiu a orientação expressa na legislação de procurar suprir a escolarização regular daqueles que não tiveram oportunidade anteriormente na idade própria. As formas iniciais de atendimento a essa prerrogativa foram os exames e os cursos. O que até então era a "madureza" passou ao controle do Estado, foi redefinido e se transformou em Exames Supletivos. A novidade trazida pelo Parecer nº 699/72 estava em implantar cursos que dessem outro tratamento ao atendimento da população que se encontrava fora da escola, a partir da utilização de novas metodologias. (BEISIEGEL, 1999)

A Lei nº 5692/71 concedeu flexibilidade e autonomia aos Conselhos Estaduais de Educação para normatizarem o tipo de oferta de cursos supletivos nos respectivos Estados. Isso gerou grande heterogeneidade nas modalidades

implantadas nas unidades da federação. Para implementar a legislação, a Secretaria Estadual da Educação criou, em 1975, o departamento de Ensino Supletivo (DESU) em reconhecimento à importância crescente que essa modalidade de ensino vinha assumindo.

Segundo Soares (apud Haddad, 1991, p. 189), durante o período entre 1964 e 1985, foi revelado que o Estado procurava introduzir a utilização de tecnologias como meio de solução para os problemas da Educação.

Esta idéia de tecnologia a serviço do econômico e do pedagógico perdurou por todo o período estudado. O Estado se propunha a oferecer uma educação de massas, a custos baixos, com perspectiva de democratizar oportunidades educacionais, "elevando" o nível cultural da população, nível este que vinha perdendo qualidade pelo crescimento do nº de pessoas, segundo sua visão. (HADDAD, 1989).

Segundo Paiva (apud Gadotti, 1995, p. 31), até a 2ª Guerra Mundial, a Educação de Adultos no Brasil era integrada à Educação Popular, ou seja, uma educação para o povo, difusão do ensino elementar.

Somente depois da 2ª Guerra Mundial é que a Educação de Adultos foi concebida como independente do ensino elementar.

De acordo com Paiva (apud Gadotti, 1995, p. 31), a Educação de Adultos, em âmbito histórico, pode ser dividida em três períodos:

- 1º de 1946 a 1958, quando foram realizadas campanhas nacionais de iniciativa oficial para erradicar-se o analfabetismo;

- 2º de 1958 a 1964. Em 1958 foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, tendo a participação marcante de Paulo Freire. Esse congresso abriu as portas para o problema da alfabetização que desencadeou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964.
- 3º O MOBRAL, que foi concebido como um sistema que visava ao controle da alfabetização da população, principalmente a rural. Com a redemocratização (1985), a "Nova República" extinguiu o MOBRAL e criou a Fundação Educar. Assim sendo, a Educação de Adultos foi enterrada pela "Nova República".

Em 1989, em comemoração ao Ano Internacional da Alfabetização, foi criada, no Brasil, a Comissão Nacional de Alfabetização, coordenada inicialmente por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão.

Com o fechamento da Fundação Educar, em 1990, o Governo Federal ausenta-se desse cenário educacional, havendo um esvaziamento constatado pela inexistência de um órgão ou setor do Ministério da Educação voltado para esse tipo de modalidade de ensino.

A falta de recursos financeiros, aliada à escassa produção de estudos e pesquisas sobre essa modalidade, tem contribuído para que essa educação se torne uma mera reprodução do ensino para jovens e adultos.

Isso explica o histórico distanciamento entre sociedade civil e Estado no que diz respeito aos problemas educacionais brasileiros. (SOARES, 2002)

O Governo encontra-se desarmado teórica e praticamente para enfrentar o problema de oferecer educação de qualidade para todos os brasileiros. Apesar da vigência da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, documentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e da nova LDB nº 9.394/96, o Governo Brasileiro não vem honrando seus compromissos em relação a tão importante e delicado problema. (BEISIEGEL, 1999)

Sabe-se que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. Se sabemos que a grande maioria da população, principalmente os menos favorecidos, não tem acesso à educação, até onde podemos levar essa afirmação a sério?

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, constam no Título V, Capítulo II, Seção V, dois Artigos relacionados, especificamente, à Educação de Jovens e Adultos:

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

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

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

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

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

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

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

No Plano Nacional de Educação, temos como um dos objetivos e prioridades:

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

Apesar de todas essas propostas e segundo Freire (apud Gadotti, 1979, p. 72), a UNESCO nos mostra, através de dados, que o número de analfabetos no mundo tem aumentado e o Brasil engrossa cada vez mais essas estatísticas.

Esse fracasso, de acordo com Freire (apud Gadotti, 1979, p. 72), pode ser explicado por vários problemas, tais como: a concepção pedagógica e os problemas metodológicos, entre outros.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural, como afirma Gadotti (1979), uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do

educando, pois somente conhecendo a realidade desses jovens e adultos é que haverá uma educação de qualidade.

Considerando a própria realidade dos educandos, o educador conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos, abrindo-lhes um maior campo para o atingimento do conhecimento. O jovem e o adulto querem ver a aplicação imediata do que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, precisam ser estimulados para resgatarem a sua auto-estima, pois sua "ignorância" lhes trará ansiedade, angústia e "complexo de inferioridade". Esses jovens e adultos são tão capazes como uma criança, exigindo somente mais técnica e metodologia eficientes para esse tipo de modalidade. (SOARES, 2002)

1.1 EDUCAÇÃO UM PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

A relação educativa pressupõe explicitar a concepção de educação que se encontra subjacente e, conseqüentemente, a visão de homem e de mundo que a orientam.

Na concepção de Paulo Freire, educar não é apenas um encontro de gerações, uma relação entre seres humanos em tempos-ciclos de maturidade desigual. É mais: É captar e intervir no duplo movimento histórico de humanização e desumanização (ARROYO, 2000).

Ainda segundo Paulo Freire, os oprimidos são seres humanos proibidos de ser. Portanto, a tarefa da educação é captar como (os oprimidos) tentam superar as condições que o proíbem de ser, perceber e se contrapor às situações e às condições em que realizam sua existência em que se deformam e se desumanizam (ARROYO, 2000).

Ao abordar a tensão humanização-desumanização, Paulo Freire revela sua visão de mundo e do homem. Ambas as visões marcadas pela ótica do movimento: mundo, processo em construção; homens, sujeitos, portadores de potencialidades.

Mas, afinal, em que consiste a educação como formação humana? Consiste em um processo de desenvolvimento das capacidades próprias do ser humano, que contribui para desenvolver suas dimensões corpórea, psíquica e espiritual, por meio das relações estabelecidas consigo, com os outros, com o mundo e com o transcendente. Formação humana é processo infinito, sempre em movimento, vivenciado por sujeitos que se reconheçam como seres humanos. É o resgate da “humanidade roubada”.

Amatuzzi, ao explicitar a concepção de educação presente no pensamento freireano, esclarece:... a verdadeira educação não será um preencher de conteúdos um vazio (isso apenas adaptaria o homem, animalizando-o se fosse possível), mas será um questionamento que mantenha viva sua busca (AMATUZZI, 1989).

Nesse sentido, nossa questão central está sendo construída na direção de tentar desvendar a relação educativa no campo da Educação de Jovens e Adultos - EJA-, buscando compreender as repercussões de tal relação e a superação das ressonâncias vivenciadas pela condição de exclusão social por parte dos educandos.

Acredita-se que enquanto a baixa auto-estima, a inferiorização e a negatividade por parte dos educandos pertencentes às camadas populares não forem tocadas, assumidas e trabalhadas, a superação da desigualdade social não se efetivará. Tal processo é complexo e envolve fatores de natureza política, econômica, social e cultural. Aliados, porém, a esses fatores de caráter macro, existem aqueles de caráter micro, do plano pessoal e subjetivo, que também desempenham seu papel. É justamente no campo da dimensão micro que nossa pesquisa procurou centrar-se ao focar a relação educativa.

O interesse pelo estudo da relação educativa em EJA se encontra na intenção de buscar alternativas de enfrentamento à realidade da desigualdade social por parte de jovens e adultos das camadas populares.

1.2 EJA E OS PROBLEMAS SÓCIO CULTURAIS

A convivência com o sofrimento humano por parte de pessoas que se sentem socialmente inferiorizadas, vem desafiando-me a buscar referências que apontem para perspectivas de superação da desigualdade social: estimular as pessoas a desenvolverem suas potencialidades, muitas vezes reprimidas, represadas. Potencialidades que, uma vez germinadas, possam contribuir para a superação de situações de vulnerabilidade, de sofrimento.

Por ser um campo da educação que se relaciona com pessoas pertencentes às camadas populares, a EJA depara-se constantemente com a realidade da opressão. As pessoas carregam em si o peso de uma condição social oprimida e introjetada como tal, como atenta Sarti (1999, p. 107), ao refletir sobre a condição humana de famílias pobres.

Reconhecer os seres humanos como não apenas sujeitos de direitos, mas sujeitos de desejo, significa, reconhecer-lhes a potencialidade de mudar sua própria situação, o que pressupõe condições que lhes sejam favoráveis. Portanto, transpondo essa reflexão para a discussão sobre as camadas populares, podemos afirmar que tal discussão demanda não apenas a melhoria de suas condições objetivas de existência, mas da imagem que delas se faz e de sua auto-imagem.

A dificuldade de encontrar caminhos para a superação da desigualdade social se agrava quando o lugar da vítima é introjetado e expresso mediante autodesqualificações inferiorizantes, e, assim, segundo Sarti, subjetivamente

impossibilitado de contribuir para encontrar saídas para os próprios problemas, ainda que dentro de condições objetivamente dadas (1999: 107).

A ação com as camadas populares não pode prescindir da dupla dimensão de igual relevância: a das condições objetivas que permitam criar a base favorável e “facilitadora”, e a das condições subjetivas que possibilitem aos sujeitos reconhecerem-se como tais.

A conquista do reconhecimento como sujeito, por parte de pessoas pertencentes às camadas populares, remete-nos a um processo bastante complexo, uma vez que é fruto não simplesmente de uma decisão individual, mas sim do resultado de uma história socialmente construída e, ao mesmo tempo, vivenciada como experiências singulares. As pessoas vão tecendo sua auto-imagem, vão-se definindo nessa relação dialética entre a construção que o outro faz de fora e o processo da introjeção individual e singular.

A vivência de uma relação educativa traz consigo a potencialidade transformadora de uma auto-imagem negativa. A introjeção da inferioridade naturalizada passa a ser tocada de maneira profunda, desinstalando aquela “construção” quase cristalizada.

Pensar sobre a educação através do viés da “relação” é como uma porta que se abre a um universo simultaneamente de afetos e de direitos. O campo dos “afetos” é um alerta ao micro, à dimensão pessoal; o campo dos “direitos” nos remete ao macro, à dimensão social; ambos intrinsecamente relacionados.

Como esperar que jovens e adultos assumam uma responsabilidade social como cidadãos, que cuidem do outro, quando desde sua infância não se sabe o que é ser cuidado? De onde saber do outro, sem ter sido objeto da atenção desse outro? As crianças e jovens, futuros cidadãos, devolvem à sociedade o que lhes foi dado” (Sarti, 1999).

Nossa crença na potencialidade da vivência de uma relação educativa encontra aqui um de seus pilares: o reconhecimento pelo outro, ou seja, o gesto de ser cuidado por ele desenvolve a capacidade de receber e, assim, de dar. Por meio da construção da noção de si mais positiva, que se processa a partir de uma base sólida de atenção e cuidado, a introjeção da inferioridade naturalizada vai sendo dissolvida e, ao mesmo tempo, emerge a possibilidade de abertura ao outro.

A escola e vários outros espaços educativos não dimensionam a riqueza de sua contribuição para o processo de superação da desigualdade social. Quanto mais “mergulho” na temática da relação educativa, mais encontro argumentos para afirmar seu caráter inovador. Isso porque, ao propiciar relações entre as pessoas, as “lentes”, através das quais cada pessoa foi construindo sua visão de mundo e de si mesma, podem mudar, substituídas a partir de novos contatos, novos encontros. As relações humanas são portadoras de inovações, sobretudo se contam com a intencionalidade educativa. Portanto, se a EJA se pautar por relações educativas, poderá propiciar aos jovens e aos adultos das camadas populares um processo de superação das ressonâncias da condição de exclusão social. A auto-imagem negativa, inferiorizada ao longo do tempo por palavras, gestos, atitudes ou mesmo silêncios, pode ser redefinida constantemente por várias mensagens que vão sendo introjetadas. A escola e os vários espaços educativos podem significar, portanto, ampliação de referências, ou seja, processo que se atualiza constantemente ao longo da vida . (PAIVA, 1972)

A introjeção da inferioridade vivenciada por jovens e adultos das camadas populares é, sem sombra de dúvida, um dificultador ao processo de superação da desigualdade social. Não se trata, porém, de algo intransponível. Pelo contrário, assim como foi fruto de um processo humano vivenciado mediante “relações humanas”, essa mesma porta - a das relações - é portadora de possibilidades da construção do seu contrário.

O importante é diversificar os eixos de referência estruturantes. Ao ingressar em um Programa de EJA, esse jovem ou adulto vivenciará uma extensão de seu processo de socialização para além das referências até então existentes, assimiladas, introjetadas. Crescer significa poder “relativizar” as referências familiares, “desnaturalizando-as”, o que permite o processo de singularização do sujeito (Sarti: 1999).

A contribuição da relação educativa encontra-se em seu caráter dialético ao mesmo tempo em que proporciona um encontro da pessoa consigo mesma, pelo reconhecimento do “outro” (sou alguém que recebeu a atenção, que foi escutado). Esse mesmo outro desencadeia o confronto com a alteridade, cuja presença se faz sentir constantemente, mesmo quando persistirem as resistências. A pessoa humana, portanto, constitui-se dialeticamente por meio dessas relações humanas. Sem se abrir ao outro, a pessoa confina-se em si mesma e não se encontra. A dimensão da relação é, assim, intrínseca à natureza humana. É justamente por isso que uma educação desvestida do caráter relacional se desumaniza; rouba do ser humano algo que é sua essência, sua razão de ser.

A educação de jovens e adultos reporta-se a um rol de abstrações dispostas e constituídas nas instituições sociais, o que implica investigar e aprofundar em essência a historização e a amplitude do contexto de tal fenômeno sem fragmentá-lo, ao contrário, qualificando e expondo sua interdependência.

A preocupação com o analfabetismo no Brasil inicia-se em duas circunstâncias, a primeira contida na estatística divulgada nos Estados Unidos em 1920, que aponta o Brasil como líder em analfabetismo, fato que milindrou o orgulho nacional, já exaltado pela Primeira Guerra Mundial. A Segunda incide sobre a intenção de ampliar as bases eleitorais e assim legitimar o poder, mas como fazê-lo diante de uma população com 80% de analfabetos? O reflexo destas circunstâncias contribui para uma visão preconceituosa em relação ao analfabeto, que é tido como m entrave ao avanço social.

Neste mesmo período, o que incomoda o poder vigente é a imagem que se forma do Brasil como um país culturalmente atrasado. Com o surgimento da UNESCO na década de 60, surge também a pressão aos países membros, principalmente aos subdesenvolvidos, para que universalizem a oferta do ensino formal em consonância com a era desenvolvimentista que se inicia após a II Guerra Mundial e, com ela, a forte intenção de modernização e qualificação do capital humano.

Exemplifica-se esta tendência no Brasil com o Mobral, sob a visão de que, com maior investimento na alfabetização, se obteria uma margem maior de instrução e, por conseguinte, de produtividade e ganhos para o detentor dos meios de produção.

Na atualidade, o Brasil conta com 25 milhões de miseráveis , e deste total, 83% são analfabetos funcionais, ou seja, não completaram as quatro primeiras séries ou só assinam o nome.

Com este quadro, ressalta-se a lembrança da educação como o divisor da pirâmide social, ou ainda, como meio de conscientização política de tal forma que a educação tudo pode resolver, até os problemas sociais com origem na ordem vigente e, por outro ângulo, mas não menos extremistas, vê-se a educação como a única responsável pela formação do homem.

Perpassa este posicionamento a defesa da democracia, configurada no direito universal de educação, todavia, historicamente os fatos comprovam a reprodução da desigualdade diante do saber, concretizada materialmente na educação formal, cuja oferta exclui uma parte da população e relega a outra a um ensino falho, fato comprovado em dados do Ministério da Educação, que detectou um índice de 75% de alunos matriculados, em regiões pobres e que estão na 4º série do ensino fundamental sem saber ler e escrever .

Esta conjuntura cristaliza-se com a consolidação do neoliberalismo e da globalização na década de 90 pelo governo Collor, a qual irradia uma preocupação com a qualificação do capital humano como fator de ampliação da mais-valia em função de novos conceitos que influem diretamente na trabalhadora, pois se exige um trabalhador polivalente, qualificado e criativo, apto ao trabalho em equipe frente a revolução tecnológica.

Nesse ínterim, o setor organizacional preocupa-se com a escolarização dos funcionários, fato que advém da mudança do paradigma de produção seguindo da implantação de estratégias de participação, ao invés da coerção, a qual centraliza-se no paradigma fordista e taylorista e suplanta novos padrões internacionais de produção mais competitivos no mercado, os quais pressupõe medidas técnicas de elevação da qualidade do produto.

Outro fator demarcado pelo neoliberalismo, surge na filantropia empresarial, também chamada de empresa cidadã, a qual pontua-se sob a discussão do Estado “Enxuto” e a transferência de responsabilidades para a sociedade civil e o segundo setor, implementando o associativismo . (FRIGOTTO, 1995)

Outrossim, destaca-se que a educação é direito elementar do homem caracterizando-se como princípio básico na formação enquanto cidadão. A educação de jovens e adultos incide com igual ou maior intensidade na formação da cidadania, haja visto sua relação com aspectos ideo-políticos e culturais a refletirem sobremaneira no processo de construção e conquista da resistência ao poder dominante.

Portanto, reduzir a EJA a aplicação didática de conteúdo para alfabetização, é menosprezar as determinações históricas e os mecanismos de fortalecimento da ideologia dominante que se configuram nas políticas delimitadas no Estado neoliberal e à guisa do mercado.

Ao observar o plano de fundo que se apresenta as políticas educacionais, com o neoliberalismo, seguido do controle dos organismo financeiros internacionais (Banco Mundial e FMI) sobre os países devedores, deteriorando e deliberando sobre suas políticas internas, verifica-se quanto é alarmante o caminho que é destinado a educação, mas sobretudo o quanto este quadro é o ofensivo a classe subalternizada.

CAPÍTULO II

A CAPACITAÇÃO DO ENSINO EM EJA

"Um professor competente se preocupa em dirigir e orientar a atividade mental dos alunos, de modo que cada um deles seja um sujeito consciente, ativo e autônomo". (LIBÂNEO, 1994, p. 252)

A pedagogia progressista crítico-social dos conteúdos zela pela autoridade do professor e aquisição de conteúdos pelos alunos. Não há como se colocar professor e aluno em pólos diferentes ou incomunicáveis. O processo ensino-aprendizagem se concretiza a partir do relacionamento entre o educador e o educando.

"Ensinar é uma arte", alguém fez esta afirmação que vem se repetindo ao longo dos tempos e que com efeito diz muito; senão tudo, no processo educativo. O professor é um verdadeiro artista e o ensinar é a oportunidade que utiliza para ter reconhecido seu valor. A sala de aula é o palco mais difícil principalmente porque o artista precisa saber transmitir o que sabe, reconhecer o que não sabe e estimular o querer saber. Onde o improviso acaba tomando de conta do texto original, conforme a aceitação da platéia, buscando sempre a melhor maneira de cumprir seu papel suprimindo a necessidade do que deve ser aprendido.

Segundo Vovio, (2003, p. 56), "o conteúdo a ser ministrado deve ser planejado de acordo com o alunado, sem contudo, ignorar disciplinas aleatoriamente, porque o que se deve priorizar são os assuntos a serem tratados e a maneira que deverão ser enfocados". Daí então, dizer-se que mesmo em turmas do mesmo nível o conteúdo pode ser explorado de modo diferente, desde que seja seguido um plano de ensino previamente elaborado pelo professor e aprovado pela instituição, para que todos tenham a mesma oportunidade de aprender sobre determinada matéria o que deve ser ensinado.

Ao mestre cabe preparar, orientar e transmitir os conhecimentos sobre o tema de sua aula. É seu dever conhecer como funciona o processo ensino-aprendizagem para descobrir o seu papel no todo e isoladamente. Pois, além de professor, ele será sempre ser humano, com direitos e obrigações diversas.

O professor tem papel importantíssimo no processo educacional em EJA, pois que é o profissional do magistério que fomenta em seus alunos o desejo de crescer, aprender cada vez mais e vencer sempre todas as batalhas que surgirem ao longo do seu caminho, para obtenção do sonhado sucesso profissional ou até mesmo a satisfação pessoal.

"... Cabe ao professor-educador descobrir, efetivamente, como ser sujeito em diálogo com a realidade, com o aluno; ao aluno, fazer-se sujeito em diálogo com o professor, com os demais companheiros, com a realidade social política, econômica e cultural, para que nessa busca de interação seja construída a universidade, que jamais poderá existir sem professor e aluno voltados para a criação e construção do saber engajado, por isso transformado."(Freire, 1998, p.71)

O ensino é sem dúvida a atividade principal do profissional do magistério. Não basta só a formação teórica para que o professor se destaque no seu grupo. A prática educacional é o caminho mais eficaz para obtenção do êxito docente. Haja vista que a Didática, como disciplina pedagógica, busca destacar-se no processo de ensino a partir de conhecimentos teóricos e práticos aos professores, visando melhores resultados dos clientes.

Eis, talvez, o motivo central de professores "bonzinhos" e "durões" no cenário educacional. Geralmente o professor "bonzinho" é facilmente esquecido ou confundido com aquele que não tem domínio da matéria que leciona. Enquanto que o professor mais rigoroso fica na memória de seus alunos por ter transmitido disciplina e conhecimento, pois que força uma aprendizagem externa ou até mesmo independente no seu alunado. (SOARES, 2002)

O processo ensino-aprendizagem depende da competência técnica do professor, que teve uma formação teórica cheia de tecnicismos" e de "críticas antitécnicas". Sem uma proposta de redefinição dos conteúdos e métodos utilizados, dificilmente se verá mudança nos profissionais do magistério superior. O professor sai da Universidade com os conhecimentos que aprendeu e começa a transmiti-los numa cadeia infinita. Qualquer alteração no processo deve ser feita primeiro na sua origem. (NERESI, 1986)

O professor é sempre professor, não importa se universitário ou de primeiro ou segundo grau. A diferença é tão somente no saber se comportar conforme as exigências de cada estágio, turma ou momento vivido.

O professor necessita de algumas características facilitadoras ao correto exercício do magistério que devem ser adquiridas, aperfeiçoadas, atualizadas e adaptadas. Kertész e Lorenzoni (apud Luckesi, 1991, p.40) apresentam algumas dessas características: comunicabilidade, comportamento ético, equilíbrio emocional, criatividade, boa expressão verbal, bom relacionamento interpessoal, comportamento funcional adequado, dentre outras.

2.1 OBJETIVOS E PRIORIDADES NA EJA

A população que procura os cursos para jovens e adultos comporta uma grande diversidade de características sócio-culturais (gênero, geração, etnia, vivência e origem rural ou urbana, engajamento no mundo do trabalho, etc.) e de motivações para o retorno aos estudos. A heterogeneidade dos grupos constitui simultaneamente uma das maiores qualidades e uma das dificuldades da educação de jovens e adultos: a pluralidade sócio-cultural dos educandos enriquece o processo coletivo de construção de conhecimentos, enquanto que a multiplicidade de seus interesses desafia a flexibilidade do projeto pedagógico e a capacidade de

articulação dos educadores. Uma educação inclusiva valoriza a diversidade como riqueza, incorporando ao currículo e ao processo de aprendizagem a história, os valores e as expressões culturais singulares dos diferentes grupos sócio-culturais a que os educandos pertencem. Essa perspectiva é especialmente valiosa em uma sociedade como a matogrossense, em que a presença indígena e as migrações conferiram contorno próprio ao multiculturalismo que caracteriza a sociedade brasileira como um todo.

Tendo ou não passado pelos bancos escolares na infância e adolescência, essa diversidade de educandos jovens e adultos são portadores de uma bagagem cultural e de conhecimentos adquiridos nas mais diversas práticas sociais ao longo da experiência de vida e trabalho. Esses conhecimentos são o ponto de partida do processo de aprendizagem e a matéria prima sobre a qual se dá a intervenção pedagógica. O reconhecimento efetivo de que os educandos são agentes culturais e sujeitos de conhecimento, por sua vez, requer abertura ao diálogo e à participação democrática. (SOARES, 2002)

Para Vovio, (2003, p. 78), muitos dos educandos jovens e adultos retornam aos estudos vivenciando experiências de preconceito, exclusão educacional ou fracasso escolar em virtude das quais introjetam estigmas negativos, desvalorizam os conhecimentos que possuem ou manifestam pouca auto-confiança na própria capacidade de aprender. Um dos objetivos a serem perseguidos pela educação de jovens e adultos em qualquer etapa de ensino é o resgate da auto-estima dos educandos, que constitui o alicerce sobre o qual se estrutura a autonomia na aprendizagem continuada ao longo da vida.

Na educação de jovens e adultos, os mestres devem priorizar e ter como objetivos:

- 1) a transmissão de seus conhecimentos, ou seja, o saber ensinar;

- 2) a crítico das relações sócio-culturais da sociedade que o cerca e do momento histórico no qual vive; e
- 3) pesquisar, capaz de, por intermédio de estudos sistemáticos e de investigações, produzir o novo e induzir seu aluno a também criar (Vasconcelos, apud Freire, 2001:71).
- 4) Valorizar os conhecimentos do aluno, ouvir suas experiências e suposições e relacionar essa sabedoria aos conceitos teóricos.
- 5) Dialogar sempre, com linguagem e tratamento adequado ao público.
- 6) Perguntar o que os estudantes sabem sobre o conteúdo e a opinião deles a respeito dos temas antes de abordá-los cientificamente. Dessa forma, o educador mostra que eles sabem, mesmo sem se dar conta disso.
- 7) Compreender que educar jovens e adultos é um ato político e, para isso, ele deve saber estimular o exercício da cidadania.

O professor é a principal fonte do conhecimento sistematizado, demonstrada pela ênfase na exposição oral; quanto à representação que o bom professor faz de sua prática pedagógica. (SOARES, 2002)

A prática tende a repetir a prática, pois nem sempre se estabelecem relações claras entre a prática e os pressupostos teóricos que a embasam; as habilidades de ensino manifestadas pelos bons professores durante as observações foram: quanto à habilidade de organização do contexto da aula:

- explicita o objetivo do estudo;
- localiza historicamente o conteúdo;
- estabelece relações do conteúdo com outras áreas do saber;
- usa artifícios verbais para apontar questões fundamentais;
- apresenta ou escreve o roteiro da aula;
- referencia materiais de consulta. quanto à habilidade de incentivo à participação do aluno:

- formula perguntas (de natureza exploratória e/ou encaminhadora);
- valoriza o diálogo;
- provoca o aluno para realizar as próprias perguntas;
- transfere indagações de um aluno para outro ou para toda a classe;
- usa palavras de reforço positivo;
- aproveita as respostas dos alunos para dar continuidade à aula;
- ouve as experiências cotidianas dos alunos; quanto à habilidade de tratar a matéria de ensino:

a) esforça-se para tornar a linguagem acadêmica acessível: clareia conceitos, faz analogias, estabelece relação entre causa e efeito, vincula teoria e prática etc.;

b) usa exemplos;

c) utiliza resultados de pesquisas; quanto à habilidade de variação de estímulos:

d) usa adequadamente recursos audiovisuais;

e) movimenta-se no espaço de ensino;

f) estimula a divergência e a criatividade;

O professor é capaz de apresentar o melhor esquema do conteúdo a ser desenvolvido em aula, mas não conhece procedimentos sobre como fazer o aluno chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando.

Pode-se concordar com Libâneo (1994), que acredita que "o professor, dotado de competência técnica (na área de sua especialidade), de competência prática (no campo de trabalho ao qual a sua disciplina está ligada), de competência científica (voltada para a construção do novo conhecimento) e de competência pedagógica (voltada para o fazer pedagógico, construído no seu cotidiano, em sala de aula, mas de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado), será certamente um profissional da Educação e não simplesmente alguém que,

exercendo uma função, não se compromete com ela, com seus aspectos mais formais e específicos". (SOARES, 2002)

2.2 A RELAÇÃO PROFESSOR -ALUNO NO EJA

Na relação com o ser e o sentir o professor dá grande valor ao prazer de ensinar e à gratificação que sente nas relações com os alunos; na relação com o saber há um destaque significativo na afetividade que o liga à sua matéria de ensino, que leva ao gosto pelo estudo e à possibilidade de produzir conhecimento junto com os alunos; na relação com o fazer há um esforço de coerência entre o que ele faz e o que ele pensa. O fazer do professor é muito intuitivo, não fazendo uma análise reflexiva de sua prática.

Os adultos exigem do professor, além dos saberes disciplinares, práticas educativas que aproveitem a sua bagagem cultural e a experiência acumulada. O ideal é que o curso responda às suas necessidades, estabelecendo uma relação entre os conteúdos trabalhados e o uso que farão deles posteriormente. "O papel do educador é fazer a ponte entre os saberes desorganizados da turma e o conhecimento científico estabelecido". (SOARES, 2002)

Na verdade, a cumplicidade que deve ocorrer durante todo o processo de ensino aprendizagem baseia-se, principalmente, na escolha certa do método de ensino e demais procedimentos didáticos a serem aplicados pelo professor; levando-se em consideração o público alvo, a matéria a ser ministrada e o objetivo maior a ser alcançado, prender a atenção do aluno e alcançar o aprendizado do aluno.

CAPÍTULO III

O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA EM EJA

O professor de EJA pode utilizar-se de muitas situações como estas para contextualizar um ambiente de letramento nas atividades de alfabetização. Por meio da leitura compartilhada, o professor pode aproximar seus alunos do mundo letrado, mesmo aqueles que ainda não lêem convencionalmente.

Pela leitura, todos os envolvidos - professores e alunos - podem: ser estimulados a desejar fazer outras leituras; a imaginar as situações lidas, exercitando o imaginário; a se confrontar com outros pontos de vista diferentes dos seus; a estabelecer relações entre o que está sendo lido e o que está escrito; a compreender o sentido de comunicação da escrita.

No entanto, é muito difícil para um não leitor formar leitores. Só se podem formar leitores se oportunizar situações de leitura significativas na sala de aula. O mesmo ocorre com a escrita. O professor preocupado em inserir seus alunos no mundo letrado precisa antes de tudo ter uma relação positiva com a leitura e a escrita.

É preciso que ele tenha uma relação de prazer com os textos e reconheça sua importância e suas diferentes funções: informar, refletir, comunicar, divertir. O professor torna-se então um modelo de leitor para o aluno. Por meio da leitura realizada pelo professor, o aluno pode observar procedimentos de um leitor eficiente, pode perceber a relação que existe entre o texto e o leitor.

Por meio da leitura e da escrita, o professor pode ampliar seu universo letrado, utilizando plenamente suas capacidades de uso da linguagem (oral e escrita)

e de suas capacidades intelectuais e assim construir novas competências profissionais.

Muitas circunstâncias de uso da leitura e da escrita podem ser favorecidas no contexto da sala de aula. Formar usuários autônomos da leitura e da escrita é papel da escola. Para isso, é fundamental que ela tome para si esta tarefa, principalmente na Educação de Jovens de Adultos, que é constituída por um público que geralmente foi privado do acesso à cultura letrada. Favorecendo um contexto de letramento o professor possibilita que os alunos ampliem seus conhecimentos, compreendam o mundo que os rodeia e sintam-se participantes dele.

O papel do educador é mediar a aprendizagem, priorizando, nesse processo, a bagagem de conhecimentos trazida por seus alunos, ajudando-os a transpor esse conhecimento para o "conhecimento letrado". "A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade" (FERREIRO, 2001, p. 43).

Numa concepção construtivista de educação, o professor não é, e nem tampouco pode ser, mero espectador da construção de conhecimentos de seus alunos. Cabe a ele o papel de organizar as situações de aprendizagens, as intervenções pedagógicas que auxiliem os alunos em suas próprias construções, que considere seus conhecimentos e os mecanismos envolvidos nessa construção, além das questões relacionadas à didática do objeto a ser ensinado e aprendido. Esse deve ser a função do educador que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos.

Para atuar e cumprir o seu papel o educador necessita de voltar aos bancos escolares a fim de atualiza-se, adquirir mais competências para realização do trabalho. Exigindo das autoridades e instituições o cumprimento das leis e estatutos vigentes.

3.1 DETECÇÃO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Há décadas, buscam-se métodos e práticas educativas adequadas à realidade cultural e ao nível de subjetividade dos Jovens e Adultos. Por muito tempo, o ato de aprender foi considerado sinônimo de memorização. Isso justificava que a escola se organizasse para exercer a função primordial de repasse do maior número possível de informações aos alunos.

Os conteúdos a ser transmitidos eram organizados em grandes blocos, por áreas, e, em geral, partiam dos mais simples para os mais complexos. Acreditava-se que, juntando as pequenas partes, os alunos conseguiriam compreender o todo. Por se tratar de alunos adultos, de certa forma estes apresentavam um bloqueio, demonstrando também um medo em relação ao modo de aprendizagem. Sentiam-se a princípio, "encabulados" por terem de decorar e repetir sons e letras.

Porém, pesquisas a respeito dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita vêm comprovando que a estratégia necessária para um indivíduo se alfabetizar não é a memorização, mas a reflexão sobre a escrita.

Essa constatação pôs em xeque uma antiga crença, na qual a escola apoiava suas práticas de ensino, e desencadeou uma revolução conceitual, uma mudança de paradigma. Tais mudanças ocasionaram vantagens e prejuízos que caracterizam um período de transição, de transformação de idéias e práticas cristalizadas ao longo de muitos anos.

Qual o estudante inicial que não se sente coagido ao ser solicitado que se expresse através da escrita ou leitura? Essa reação é presenciada constantemente por professores durante o trabalho em sala de aula. Os argumentos dizendo que não sabem escrever é o mais usado entre os alunos, muitos educadores ficam perplexos ao ouvir essas mensagens negativas, mas é a realidade.

Sabe-se que tal situação para ser resolvida depende do esforço do educador. É preciso exercer um papel mediador, daí a necessidade de conhecer os mecanismos, para a partir de então, tornar fácil escrever sem receio.

Em um processo de alfabetização de adultos é fundamental considerar que práticas de leitura essas pessoas se envolvem e com que objetivos almejam ler. Muitos alunos, em suas demandas mais urgentes, revelam que gostariam de aprender a ler para poder identificar os ônibus que devem tomar fazer a leitura da Bíblia, reconhecer seu nome na folha de presença do trabalho, acompanhar as notícias nos jornais, dentre outras.

Tais necessidades não justificam que devem aprender apenas atividades de leitura e de escrita que tenham apenas esses fins específicos. Não se deve pensar que os alunos, precisam de comunicação escrita apenas para fins instrumentais. Na concepção de Nico (2000, p. 20) “para adquirir a habilidade de leitura e escrita, é necessário que haja a automatização de função, além da capacidade de síntese (interpretação)”.

É de conhecimento de todos os educadores que a escola é o caminho certo quando se fala em processo ensino-aprendizagem, tendo em vista o compromisso que ele exerce perante a sociedade, por isso tem-se o compromisso de apresentar um plano que vá proporcionar aos educandos mais maturidade no exercício da escrita e leitura. Somente com análise profunda do problema é que vai ter bons resultados, pois como diz Goulart (2003, p. 106):

[...] alfabetizar é menos impor modelos que permitir que o sujeito desenvolva sua forma de captar o simbólico social nos textos (e aí está incluído o sistema de escrita), a partir de sua subjetividade, com a sua marca, a sua assinatura. A construção da identidade individual no processo de produção de textos parece estar fundada na construção da identidade social.

Não somente nas atividades de leitura, mas também nas escritas é fundamental que os alunos possam ir compreendendo e penetrando na organização da linguagem escrita socialmente relevante. Alfabetizar-se em um sentido amplo, é “aprender a manipular e utilizar a linguagem deliberadamente para participar em eventos socialmente valorizados, implica tomar parte em situações geradoras de leitura e escrita onde estas práticas são mobilizadas e utilizadas” (KALMAN, 2004, p. 25).

A busca pelo conhecimento é um processo amplo de aprendizagem, que envolve responsabilidade do educador e do educando. A escola é de suma importância, uma vez que, é potencialmente um dos instrumentos a ser usado na construção do aprendizado escolar. O educando é o sujeito principal, a escola é o meio e o educador é o mediador de todo os conhecimentos desenvolvidos dentro da escola. É por essa razão que Ribeiro (1999, p. 5) defende que a “alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial do educando, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los”.

Uma das dificuldades enfrentada pelos educadores que trabalham na EJA é com a leitura e a escrita, especialmente na 1ª etapa, que corresponde às séries iniciais. Nesse curso depara-se com Jovens e Adultos que se encontram fora de sala de aula há vários anos e ainda, com mais incidência, alunos que nunca freqüentaram uma sala de aula.

Essa é uma das razões de tantos fracassos, desistências e esvaziamento das salas de aulas da EJA. Como a maioria, dos alunos da EJA passa o dia todo trabalhando, estas não podem ter o mesmo rendimento dos demais estudantes, principalmente, se tratando de aulas tidas como tradicionais: quadro, giz e exposição oral dos conteúdos, muitos fora da realidade dos educando. Essa modalidade de ensino necessita de aula diferenciada, com dinâmicas e técnicas de ensino facilitadoras da aprendizagem, condizente com a realidade dos alunos.

Como diz Paulo Freire (1999, p. 72):

[...] a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustando pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse, como observou um jovem sociólogo brasileiro (Celso Beisiegel), o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprendizagem. Por essa razão, não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer montagem de sinalização gráfica com uma doação e que reduzem o analfabeto mais a condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma.

É preciso conduzir o adulto a compreender que a escrita e a leitura vão além da decifração e transcrição de letras e sons, são atividades orientadas pela busca do sentido e do significado. O sujeito está intimamente ligado ao objeto, procurando buscar coordenadas para a tomada de consciência deste processo.

O domínio da leitura e da escrita está diretamente relacionado à progressão da escolaridade que por sua vez, está ligado á cidadania. Para o Jovem e Adulto que não sabe ler e escrever, o seu mundo é pequeno, pois é impossibilitado de acesso a notícias e informações escrita, sem contar, que a interpretação de informações visuais e auditivas, em decorrência do seu baixo senso critico, torna-se difícil.

Na procura incansável pelo desejo de aprender a ler, dominar a escrita e de calcular, muitos adultos matriculam-se nas séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos, em busca de melhoria e qualidade de vida, pelo domínio e utilização do seu espaço. Muitos ainda acalentam o sonho de estudar "para ser alguém na vida", e eles têm a escola como uma possibilitadora de novas condições de vida pessoal, profissional e humana.

Ser alguém na vida parece que esta resposta adia a esperança. No entanto, é preciso orientar os educandos que eles já são alguém na vida; que são responsáveis

pelo processo evolutivo dos acontecimentos históricos, das grandes viradas industriais e do desenvolvimento do País. Que ele é o agente, o mentor de sua história. Ser alguém é assumir o seu papel de anteriormente.

Mas suas motivações não se limitam a este aspecto. Muitos se referem também à vontade mais ampla de “entender melhor as coisas”, “se expressar melhor”, de “ser gente”, de “não depender sempre dos outros”. Especialmente, as mulheres, referem-se muitas vezes também ao desejo de ajudar os filhos com os deveres escolares ou, simplesmente, de lhes dar um bom exemplo.

Outros voltaram aos estudos justamente para atender as necessidades exigidas pelo trabalho. As transformações científicas, tecnológicas e sociais e a famosa globalização mundial exigem do homem uma nova postura profissional, uma reciclagem geral. A esse respeito Libâneo (1994, p. 35) destaca que:

Pela educação escolar democratizam-se os conhecimentos, sendo na escola que os trabalhadores continuam tendo a oportunidade de prover escolarização formal aos seus filhos, adquirindo conhecimentos científicos e formando a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade social.

A atividade que impulsiona o trabalhador a estudar também é a mesma que o ajuda a desistir. A ânsia de exercer uma função mais remunerada e respeitada faz a procura da escolarização, pois para eles, a dignidade como trabalhador viria a partir de uma mudança concreta de vida, posta numa sociedade que privilegia o letrado. O educador adulto tem de admitir sempre que os indivíduos com os quais atua são homens normais e realmente cidadãos úteis.

Muitos voltaram aos estudos justamente para atender as necessidades exigidas pelo trabalho. As transformações científicas tecnológicas e sociais e a famosa globalização mundial exigem do homem uma nova postura profissional, uma

reciclagem geral e essa postura/reciclagem/mudança tem que ser rápida, ou o homem pagará um alto preço pela demora.

Os Jovens e Adultos precisam se adequar a esse ritmo alucinante e por isso necessita muito do estudo, do conhecimento, buscar o novo, o inusitado. A desvalorização social, que se acentua e se estabelece no mundo do trabalho, por meio da desqualificação profissional dentro das instituições, poderia ser superada a partir do domínio de determinadas capacidades. Desta forma, estes Jovens e Adultos buscam a escola para ascender profissionalmente, serem reconhecidos socialmente e melhorar a qualidade de vida.

Porém, ao atrair o adulto para a escola, é preciso garantir que ele não a abandone. As altas taxas de evasão (menos de 30% concluem os cursos) têm origem no uso de material didático inadequado para a faixa etária, nos conteúdos sem significado, nas metodologias infantilizadas aplicadas por professores despreparados e em horários de aula que não respeitam a rotina de quem estuda e trabalha.

Não se trata apenas de ensinar a ler e escrever. Para inserir esta população no exercício pleno da cidadania e ampliar suas oportunidades de colocação no mercado de trabalho, a alfabetização deve compreender a oferta de uma formação equivalente, pelo menos, às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental.

Após a alfabetização, garantir a continuidade dos estudos é outro desafio. “Quem já sabe ler e escrever quer também fazer o Ensino Fundamental e o Médio”, afirma Vera Masagão Ribeiro (1999), coordenadora da organização não Governamental Ação Educativa, responsável pela elaboração do material didático de EJA distribuído pelo Ministério da Educação e Cultura.

Muitos professores alfabetizadores da EJA não levam em consideração os conhecimentos e experiências vividas pelo discente durante sua história de vida,

quando na realidade sabe-se que esses educandos têm toda uma experiência de vida, de luta, cabendo ao professor como também, a escola, respeitar e aproveitar os saberes acumulados dessa clientela e, tentar reconstruir com eles novos conhecimentos.

Funck (1994, p. 14-15), entende que é preciso acreditar:

[...] no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as conseqüências se sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos oferecendo aos alfabetizados desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, em caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levem em conta a lógica de quem aprende.

A voz dos alfabetizados, ao serem ouvidas e respeitadas, propicia um contexto de aprendizagem onde o “saber da experiência vivida’ é considerado; ao participarem de atividades letradas, suas vozes, mesmo que não portadoras da norma da língua considerada padrão, se tornam também legitimadas socialmente”.

Kalman (2004) ressalta que as políticas para a Educação de Jovens e Adultos precisam enfatizar três princípios essenciais, a saber:

1º - o contexto onde os educandos vivem e realizam suas atividades cotidianas devem ser considerados pelas ações educativas;

2º - o ponto de partida dos programas educativos deve ser aquilo que os participantes conhecem e sabem fazer e;

3º - a heterogeneidade dos usuários deve ser reconhecida e atendida pelas propostas educativas.

É preciso considerar que Jovens e Adultos são portadores de uma bagagem cultural rica e diversa, construída em diferentes âmbitos de suas vidas, sendo, portanto, o ponto de partida para novas aprendizagens. Se os Jovens e Adultos são capazes de fazer com competência a leitura do mundo, podem também ser competentes para a leitura de revistas, livros, jornais, gibis, bíblia, folhetos, bilhetes, anúncios, pois como afirma o grande mestre Paulo Freire (1983, p. 11):

A leitura do mundo precede da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto.

Nesse sentido, o ato de ler, é antes de tudo, um ato crítico, pois aquele que está aprendendo a ler e a escrever deve ser concebido como sujeito do conhecimento, ou seja, isto é, por meio das interações que se constrói o contexto. Paulo Freire (1983) defendia que o processo educativo não consiste de conhecimentos prontos, acabados, mas sim sobre os conhecimentos que circulam e, que estão em constante transformação; professores e alunos são sujeitos da educação e estão em permanente processo de aprendizagem.

Trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos significa conscientizar-se de que é necessário utilizar-se de estratégias para que possa criar vínculos de amizade e um respeito mútuo entre aluno e professor. No entendimento de Arroyo (2000, p. 56) o professor precisa inventar uma nova prática que desperte o:

Interesse (dos alunos) por outras lições, por exemplo, como aprender os valores em uma sociedade sem valores, como aprender a amizade, o amor, o relacionamento humano, os valores e leis que regulam o relacionamento entre gêneros, classes, raças, idades. Pode ser que queiram saber como vão se inserir no trabalho, nas artes, na cidadania, como funciona a produção.

É preciso ser possuidor de uma consciência verdadeiramente crítica, que não pretende se sobrepôr ao educando adulto, que se identifique com ele, utilizando um método adequado onde seja bom para ambos. Melhorando a convivência dentro da sala de aula, e fora dela também. "Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 32).

O educador precisa compreender como o adulto vê a aprendizagem da expressão escrita e oral, e assim levá-los a desmistificar esse processo, fazendo com que o mesmo perceba que escrever não depende de dom de palavras, que essa é uma idéia errônea, pois é sabido que todos têm algo a dizer, que têm o que compartilhar que precisam documentar o que vivem o que querem refletir sobre as coisas da vida e sobre o próprio trabalho.

Não tratando adequadamente a escrita e a fala na alfabetização, a escola encontrará dificuldades sérias para lidar com a leitura. Afinal a leitura, na sua função mais básica, nada mais é do que a realização do objetivo de quem escreve (CAGLIARI, 1992, p. 8).

Tem que considerar o educando não como uma criança em fase de alfabetização, ou como um sujeito marginalizado, e sim como um ser normal da sociedade em que se vive, enfim, um ser pensante é um ser portador de idéias e um produtor de idéias, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral. O que ocorre é que, na presença do professor que se põe como possuidor de todo o conhecimento, inferioriza o aluno, retraindo seu comportamento até provocar a desistência.

Numa alfabetização de Jovens e Adultos, o fundamental, é que mesmo quando os alunos dizem que não sabem ler, eles sejam levados a crer que a leitura não é um processo de decifração, mas um processo de construção se sentidos do

texto. Como ressalta Kalman (2003, p. 77) ao afirmar que é preciso “compreender a leitura e a escrita mais como práticas sociais do que como um conjunto de habilidades centrado na manipulação mecânica dos elementos isolados do texto”.

As experiências com eventos de leitura e escrita contam muito para a formação de todos. Geralmente trabalha-se com alunos que tiveram muito pouco ou quase nenhum contato com a leitura e escrita desde a infância. O aprendizado desse aluno com certeza será mais difícil do que aquele que desde pequeno, por influência dos pais, tem contato com esses materiais.

Alfabetizar letrando é o desafio posto para a educação de jovens e adultos. O letramento possibilita a inclusão no universo cultural. Por meio da cultura letrada, pode-se comunicar e integrar com outras pessoas pode-se ter acesso a uma gama infinita de informações, tem-se a possibilidade de uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política.

Os Jovens e Adultos analfabetos envolvem-se em práticas sociais de leitura e de escrita, diariamente, quer seja ao pedir para alguém que leia o nome de um ônibus ou de uma rua, quer leia uma carta que recebe que veja o prazo de validade de um produto ao supermercado, que anote um recado para alguém. Embora não saibam ler e escrever, essas pessoas, de certo modo já apresentam graus de letramento, uma vez que estão imersas num mundo letrado e fazem uso, de uma forma, da leitura e da escrita.

Estar imerso em um ambiente letrado é fundamental, mas não parece ser suficiente, é preciso que o professor leve seus alunos a refletirem sobre a escrita, a estabelecerem relações entre diferentes tipos de textos e produzirem textos significativos, o mais próximos que for possível de seu uso social. Estes precisam saber que “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado de esforço coletivo da humanidade” (FERREIRO, 2001, p. 43).

Proporcionar conhecimentos e métodos sobre as formas de aplicabilidade dos conteúdos didáticos aos integrantes do processo educativo, mostrando a necessidade do uso de instrumentos e procedimentos de métodos adequados proporcionando aos educandos uma forma de aprendizagem coerente com as suas necessidades e também, que seja compatível com suas diferenças de idade que sempre haverá dentro da sala de aula.

3.2 DOS PROBLEMAS NA EVASÃO ESCOLAR DA EJA

Pode-se afirmar que, quanto mais se conceber a educação de adultos como destinada a servir de paliativo a uma escolaridade insuficiente, a "fazê-los voltar a escola" e a reconstituir o sistema tradicional. (VOVIO, 2003, p. 79)

"... mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade da vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais.

Para que a educação básica se torne eqüitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos)"

O prazer da descoberta experimental do mundo desconhecido, prazer apenas contrabalançando pela aprendizagem dos "conhecimentos básicos" na disciplina da escola primária... os prazeres da imaginação romântica dos adolescentes e dos estudantes (pois os estudantes comuns das universidades, aqueles que ainda não tem inserção profissional e que se encontram na faixa dos 18 aos 23 anos, são adolescentes) reconstruindo o mundo de acordo com suas fantasias e sonhos, substituíram-se, nos "adultos", pela preocupação de viver nesse mundo e de nele traçar seu caminho pessoal, após terem descoberto que "não se pode fazer qualquer coisa, de qualquer maneira, nem a qualquer momento". A este realismo, a este sentido de si, do presente e da relatividade do Projeto, associam-se desvantagens que se agravam cada vez mais com a idade e que podem acabar em evasão escolar:

- a curiosidade universal, a da infância, atenua-se...;
- a impressão de possibilidades infinitas, a da adolescência, apaga-se...;
- a inteligência, que culmina em valor absoluto entre 13 e 17 anos, decresce e compensa suas perdas por uma maior capacidade de organização dos papéis adquiridos;
- os papéis sociais marcam a personalidade e, sob certos aspectos, deformam-na, correndo até o risco de abafa-la...;
- as motivações (necessidades , sentimentos, aspirações, expectativas) mudam...;
- a plasticidade do Eu, seus poderes de adaptação quase ilimitados, diminuem e, em seu lugar, instala-se um certo equilíbrio defensivo; as resistências a qualquer mudança fazem-se cada vez mais fortes.

Quase que irresistivelmente, tem-se a tendência a aplicar o sistema tradicional, mesmo o mais arcaico – porque é simples e cômodo, e porque se concebe o ensino de adultos como devendo preencher as lacunas de uma instrução insuficiente.

A evasão ocorre com mais freqüência no período noturno, sendo a maioria trabalhadores de período integral. Muitos deles se vêem obrigados a deixar a escola para trabalhar. Como lhes falta a cobrança dos pais em relação ao estudo e até a necessidade de uma maior motivação, esses alunos acabam por apresentar um baixo rendimento e, futuramente a evasão escolar.

Outros problemas de evasão em EJA:

- Resistência à “volta à escola”. O organizadores e os educadores estão sempre prontos a transferir ou universitário, mas os alunos-adultos, geralmente, não demonstram o mesmo ardor. Uma resistência à “volta à

escola” manifesta-se com bastante freqüência e, assim, merece a atenção especial.

- Sentimento de que os conhecimentos de tipo escolar-universitários não servem nada (ou quase nada) na vida profissional. Não dá para crer que isso seja uma “racionalização secundária”, isto é, uma justificção lógica e de má fé, cobrindo as motivações precedentes. E isso leva ao cerne do problema:
- Impossibilidade de dissociar e manter separados os conhecimentos. A separação das matérias em compartimentos estanques, habitual e talvez até necessária no ginásio e na universidade, não pode mais ser admitida. E a ela teve de acomodar-se tateando (é o que chamamos “fazer sua própria experiência”).
- Impossibilidade de dissociar a teoria e comportamento prático numa situação profissional. Não é mais possível ter “teoricamente razão” ou retomar, um por um, os fatores “deveriam estar presentes.

Segundo (HABERMAS, 1997: 34), a formação do adulto no meio profissional está a tal ponto relacionada com esse meio, que ele a impede, a neutraliza ou, pelo contrário, a favorece. Sua formação, embora parecendo pessoal, está em função da orientação da política de formação do organismo social do qual é membro. O significado de sua formação depende do ambiente profissional, da natureza das relações humanas dentro desse organismo social.

São várias e as mais diversas as causas da evasão escolar ou infreqüência do aluno. No entanto, levando-se em consideração os fatores determinantes da ocorrência do fenômeno, pode-se classificá-las, agrupando-as, da seguinte maneira:

Escola : não atrativa, autoritária, professores despreparados, insuficiente, ausência de motivação, etc.

Aluno : desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez, incompatibilidade de horários no trabalho, etc.

Pais/responsáveis(se aluno menor) : não cumprimento do pátrio poder, desinteresse em relação ao destino dos filhos, etc.

Social : trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os alunos, violência em relação a gangues, etc.

Estas causas, como já afirmado, são concorrentes e não exclusivas, ou seja, a evasão escolar se verifica em razão da somatória de vários fatores e não necessariamente de um especificamente.

3.3 DAS SOLUÇÕES DE APRENDIZAGEM A PROPOSTA ANTI EVASÃO ESCOLAR DA EJA

É necessário resgatar urgentemente os alunos evadidos.

Inicialmente devem ser implantados os seguintes procedimentos:

Verificação das escolas, se elas realmente estão despertando o interesse dos alunos no processo de ensino/aprendizagem e se seus educadores ofereciam respostas às ansiedades e dúvidas dos seus educandos;

conscientização dos alunos quanto a importância dos estudos formais; motivação entre todos os educadores em torno do objetivo "combater a evasão escolar".

Atuação dos Conselhos Municipais e Estaduais da Educação, e Comunidade, estabelecendo uma política de melhoria do ensino e criando alternativas para o problema, com vistas a uma escola democrática, emancipadora, autônoma e de qualidade.

Por fim, quando se constata que a evasão escolar se verifica por questão social, como trabalho, falta de transporte, medo de violência, etc., as escolas devem interagir junto aos órgãos competentes para solucionar o problema.

A educação de jovens e adultos apresenta-se, pois, como um desafio. Propostas para o ensino de suplência não devem significar apenas a seleção de conteúdos e metodologias que resgatem a escolarização, mas a retomada de um processo maior, educacional, que deve e pode ser permanente, evitando-se assim a evasão escolar.

Desta forma, as reflexões sobre educação de jovens e adultos parecem acompanhar reflexões sobre a educação como um todo e, o maior desafio que se apresenta, é a articulação do saber escolar com as condições de existência dos alunos, de forma que o novo saber que decorre desta relação seja instrumento de superação de problemas de vida.

E Expressa-se, assim, a necessidade de um trabalho conjunto, resultado de estudos e de revisão da aprendizagem de alunos e de professores.

Ensinar não é transferir conhecimento. É uma postura difícil e complexa, porque exige uma vigilância constante do professor sobre si mesmo, com a idéia de que se pode aprender sempre com os outros, como é o caso do EJA, que os alunos já vem com conhecimentos gerais do dia a dia.

Em se tratando de educação de adultos é necessário reconhecer que há um saber acumulado por parte dos alunos, ainda que baseado no senso comum, que

vem lhes permitindo resolver suas questões de vida. Os mecanismos intelectuais, formas de raciocínio utilizados para isto, precisam ser investigados, conhecidos, apreendidos também pelo professor, como subsídios para novas aprendizagens, buscando desta maneira através de políticas adequadas de ensino diminuir e evitar a evasão escolar.

O principal agente do processo para o combate a evasão escolar é o professor, face ao seu contato direto e diário com o aluno, cabendo diagnosticar quando o mesmo não está indo a escola (injustificadamente) e iniciar o processo de resgate.

CONCLUSÃO

A educação de jovens e adultos apresenta-se, pois, como um desafio. Propostas para o ensino de suplência não devem significar apenas a seleção de conteúdos e metodologias que resgatem a escolarização, mas a retomada de um processo maior, educacional, que deve e pode ser permanente, evitando-se assim a evasão escolar.

Desta forma, as reflexões sobre educação de jovens e adultos parecem acompanhar reflexões sobre a educação como um todo e, o maior desafio que se apresenta, é a articulação do saber escolar com as condições de existência dos alunos, de forma que o novo saber que decorre desta relação seja instrumento de superação de problemas de vida.

E Expressa-se, assim, a necessidade de um trabalho conjunto, resultado de estudos e de revisão da aprendizagem de alunos e de professores.

Ensinar não é transferir conhecimento. É uma postura difícil e complexa, porque exige uma vigilância constante do professor sobre si mesmo, com a idéia de que se pode aprender sempre com os outros, como é o caso do EJA, que os alunos já vem com conhecimentos gerais do dia a dia.

Em se tratando de educação de adultos é necessário reconhecer que há um saber acumulado por parte dos alunos, ainda que baseado no senso comum, que vem lhes permitindo resolver suas questões de vida. Os mecanismos intelectuais, formas de raciocínio utilizados para isto, precisam ser investigados, conhecidos, apreendidos também pelo professor, como subsídios para novas aprendizagens, buscando desta maneira através de políticas adequadas de ensino diminuir e evitar a evasão escolar.

O principal agente do processo para o combate a evasão escolar é o professor, face ao seu contato direto e diário com o aluno, cabendo diagnosticar quando o mesmo não está indo a escola (injustificadamente) e iniciar o processo de resgate.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA. **Formação de educadores de jovens e adultos**. São Paulo: RAAAB. n.º. 13, dez. 2001.

_____. **Solidária: informativo universidades**. Brasília : Conselho da Comunidade Solidária, 1996.

_____. **Programa piloto**. Brasília: Comunidade Solidária, FAE, MEC, 1996.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Questões da atualidade na educação popular : ensino fundamental de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados**. São Paulo :FEUSP (texto apresentado em mesa redonda na 22. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG: set. 1999).

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Para Uma Sociedade em Transição**. Campinas.São Paulo: Papirus, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 35 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A pedagogia de exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública/Michael W Apple et al**. Rio de Janeiro: Vozes: 1995.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.

HABERMAS, **Educação e Escolarização de jovens e adultos – Vol I e II – MEC-1997**.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira, **Educação a Distância: algumas considerações**. Rio de janeiro: s.nil, 1997.

NASCIMENTO, Gilberto. **Inovações na Gestão de mão – de – obra**: Revista Serviço social & sociedade, n° 58, São Paulo. Cortez 1998.

PAIVA, Ivanilda Pereira. **Educação Popular de Adultos**. Temas Brasileiras. Rio de Janeiro: Edição Loyola, 1972.

SAVIANI, Dermeval M. de . **Filosofia da educação brasileira**. 2.ed. Rio de Janeiro Civilização Brasileira,1985.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Concepções de educação básica e suas implicações para a alfabetização de jovens e adultos**. 2003.

_____. **Educação de jovens e adultos no atual cenário: desafios e perspectivas**. 2003.

ANEXOS

CAPÍTULO IV DO ENSINO SUPLETIVO

Art.24 - O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único - O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art.25- O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§1º- Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§2º- Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Art.26- Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo-comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizados

para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

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

Ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;

Ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos;

§2º- Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos, indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.

§3º- Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art.27- Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Parágrafo único - Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudos e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular, conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas.

Art.28- Os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantenham.