

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

KARINE DA CRUZ ALVES

FREQUÊNCIA/INFREQUÊNCIA NA EJA:
por que isso acontece?

Porto Alegre
2. Semestre
2012

Karine da Cruz Alves

FREQUÊNCIA/INFREQUÊNCIA NA EJA:

por que isso acontece?

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Profº Dr. Evandro Alves

Porto Alegre
2. Semestre
2012

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

Primeiramente a Deus por estar comigo durante toda a minha caminhada e não somente como universitária, que iluminou meu caminho e sempre me deu forças para derrubar as barreiras que encontrei pelo caminho.

À minha mãe que me deu educação e a oportunidade de poder me dedicar aos meus estudos sem me fazer grandes cobranças. Agradeço a você minha mãe que sempre foi guerreira e pode me mostrar o verdadeiro valor das coisas, sem você eu não teria vivenciado tudo que vivi e não realizaria o sonho de fazer a graduação.

Aos meus queridos irmãos, Pedro e Thifany, por servirem algumas vezes de “cobaias” para alguns trabalhos que tive que realizar durante esses 4 anos e meio no curso e por terem me ajudado por vezes em alguns trabalhos para as mini práticas.

Ao meu namorado por estar ao meu lado me incentivando e acreditando que tudo daria certo, tendo paciência comigo quando eu não acreditava que seria possível vencer.

Aos alunos das turmas onde realizei a pesquisa, aos alunos e professora da turma em que realizei o estágio docente e à Direção da Escola pesquisada e do estágio.

Ao meu orientador que aceitou me orientar neste difícil trabalho, me possibilitando novas aprendizagens e a todos os professores que tive nessa minha caminhada.

Também não poderia deixar de agradecer as minhas colegas de curso que vivenciaram esses anos comigo e agora me deram força no TCC, em especial a Kátia Prudêncio e Bruna Gheno, que são mais que colegas, são amigas que sei que terei pela vida toda.

À minha família, amigos e a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esse trabalho fosse realizado.

Das Utopias
Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las!
Que tristes os caminhos se não fora
A mágica presença das estrelas!
(QUINTANA, 2005, p. 213)

RESUMO

O presente trabalho teve como principal objetivo identificar razões de frequência e infrequência de alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma Escola Municipal de Porto Alegre. Tal pesquisa surgiu a partir de inquietações do estágio docente realizado pela autora em uma turma de EJA, na qual ela se deparou com alunos que na sua percepção eram infrequentes. A presente pesquisa é de caráter qualitativo, utilizando como instrumentos para coleta de dados entrevistas semiestruturadas e documentos administrativos da instituição em estudo. Participaram da pesquisa 8 (oito) sujeitos de etapas iniciais de alfabetização. Com base em documentos administrativos, os sujeitos foram divididos em dois grupos: frequentes (cinco) e infrequentes (três). Os roteiros das entrevistas realizadas com esses grupos combinaram questões comuns e específicas. Fundamentaram as análises dos dados estudos acadêmicos sobre evasão e permanência na EJA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e outros documentos de referência legal dessa modalidade de ensino. Os achados da investigação apontam que fatores externos e internos à escola levam à infrequência na EJA tais como cansaço físico, problemas de saúde e organização dos tempos e espaços escolares. Os achados corroboram os apontamentos dos autores consultados. O estudo das motivações pelas quais a infrequência ocorre podem contribuir para diminuir a incidência de evasão.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos. Frequência. Infrequência.

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 6 |
| 2 | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 9 |
| 2.1 | ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS..... | 9 |
| 2.2 | ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS..... | 12 |
| 2.2.1 | Organização Curricular da EJA na Rede Municipal de Porto Alegre | 14 |
| 2.3 | PERMANÊNCIA, INFREQUÊNCIA E EVASÃO NA EJA: APONTAMENTOS A PARTIR DA REVISÃO DA LITERATURA | 16 |
| 3 | OBJETIVOS, QUESTÕES E METODOLOGIA | 20 |
| 3.1 | OBJETIVOS | 20 |
| 3.2 | QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO | 20 |
| 3.3 | CONFIGURANDO A MODALIDADE DE PESQUISA | 20 |
| 3.4 | SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 21 |
| 4 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 24 |
| 4.1 | MOTIVOS DE ESTAR ESTUDANDO..... | 24 |
| 4.2 | MOTIVOS PARA A INFREQUÊNCIA: VISÕES DOS FREQUENTES E INFREQUENTES..... | 27 |
| 4.3 | RELAÇÃO ENTRE FALTAS À AULA E APRENDIZAGEM..... | 31 |
| 4.4 | O QUE A ESCOLA PODERIA FAZER PARA DIMINUIR A INFREQUÊNCIA..... | 32 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS? AINDA HÁ MUITO QUE SE FAZER | 37 |
| | REFERÊNCIAS | 39 |
| | ANEXO | 42 |
| | ANEXO A – Termo de Consentimento Informado | 43 |
| | APÊNDICES | 44 |
| | APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas para Alunos Frequentes | 45 |
| | APÊNDICE B – Roteiro das Entrevistas para Alunos Infrequentes | 46 |

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu a partir de minhas inquietações ao realizar meu estágio obrigatório no 7º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em uma turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma Escola Municipal de Porto Alegre no primeiro semestre de 2012. Durante o período da prática, enfrentei vários desafios, que por vezes, me faziam pensar se era esse caminho que queria seguir. Ser ou não ser professora? Entre os desafios enfrentados que foram desde ter alunos com níveis de leitura e escrita muito distante uns dos outros e um aluno “especial”, o que mais me inquietou e desafiou foi ter, de um lado, uma turma com alunos muito infrequentes e, de outro, um aluno que já estava há mais de um ano frequentando a mesma etapa, só faltou uma aula durante o período de estágio, mesmo assim, não apresentava grandes progressos na alfabetização.

Era difícil realizar meus planejamentos diários que contemplassem os alunos que estavam presentes a cada dia. Não era possível realizar atividades que durassem mais que um dia, pois os alunos que estavam em um dia poderiam não ser os mesmos que estariam no dia seguinte. Além da dificuldade que tive em elaborar meus planejamentos, me inquietava principalmente saber que, por causa da infrequência, alguns alunos não conseguiriam avançar em suas aprendizagens. Saber que alguns desses alunos tinham grande potencial e não estavam avançando por terem baixa frequência me deixava muito triste e sem saber o que fazer para que esses alunos faltassem menos às aulas.

Partindo de minhas inquietações, o presente estudo objetivou investigar as motivações que levam a frequência e infrequência de alunos e alunas das etapas iniciais de alfabetização do turno da noite da EJA de uma Escola Municipal de Porto Alegre. Quais seriam os motivos pelos quais estes alunos estariam estudando? Seria possível delinearlos? Quais seriam os motivos da frequência/infrequência dos alunos e alunas participantes da pesquisa? Quais os motivos que levam à procura da escola? Na perspectiva destes alunos, as faltas às aulas seriam prejudiciais à sua aprendizagem? O que, na perspectiva destes alunos, pode ser feito pela instituição para ajudar os alunos a frequentarem mais as aulas?

No primeiro capítulo apresento um breve resumo da história da Educação de Jovens e Adultos, apresento aspectos históricos e legais dessa modalidade de

ensino. São apresentadas também especificidades da EJA e como ela está organizada no município de Porto Alegre. Ainda no mesmo capítulo decorro em alguns estudos que foram realizados sobre as temáticas de permanência, evasão e frequência na EJA que serviram de aporte para a realização da pesquisa.

No capítulo intitulado “Objetivos, questões e metodologia” explico como foi realizada a pesquisa, mostrando os objetivos que busquei alcançar. No capítulo seguinte apresento e analiso os dados obtidos na pesquisa e finalizo este trabalho acreditando que ainda há muito o que se fazer, pois este foi apenas um estudo preliminar que necessita ser maior explorado para que se obtenha mais respostas e sucessivamente se encontre alternativas para diminuir a infrequência escolar na EJA.

A Revisão bibliográfica desse trabalho foi baseada em outros trabalhos acadêmicos já realizados na área da EJA. Foram essenciais os trabalhos de Cardoso (2007), Silva (2009) e Silva (2010). Além dos trabalhos utilizei também o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que me possibilitou conhecer ainda mais essa modalidade de ensino e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que regulamenta a frequência escolar.

A metodologia de pesquisa utilizada foi o estudo de caso e o método qualitativo. A pesquisa foi realizada numa instituição de ensino de Educação de Jovens e Adultos do município de Porto Alegre. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas, transcritas e após analisadas, realizadas com alunos considerados frequentes e infrequentes nas aulas.

Os dados foram coletados na escola durante o mês de outubro do presente ano. Foram realizadas nove entrevistas, entre elas, cinco com alunos considerados frequentes e quatro infrequentes, mas só foram analisadas oito entrevistas. Foi realizada também a análise das chamadas do período de março a agosto para verificar a porcentagem da frequência de cada aluno.

Não obter referencial teórico específico sobre infrequência na EJA foi uma das dificuldades encontradas para a realização deste trabalho, mas foi possível atingir meu objetivo principal que era descobrir as motivações da infrequência dos alunos da EJA. Há ainda muito que se fazer, mas espero que esse seja o início para que novas pesquisas sejam desenvolvidas nesta área.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para que se pensem estratégias para que o professor motive mais os alunos a não faltarem às aulas e também para pensar políticas públicas que contemplem essa modalidade de ensino.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p. 5)

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

A educação dos adultos nasceu, no Brasil, juntamente com a educação elementar comum. No Brasil Colônia, nas missões jesuíticas, a partir de 1549, promovia-se a catequese direta dos indígenas adultos e nesses casos a alfabetização e transmissão do idioma português servia como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos. Entretanto ultrapassada a fase inicial de colonização, sobretudo com a expulsão dos jesuítas no contexto das reformas promovidas pelo Marquês de Pombal em 1759, a educação dos indígenas adultos perdeu sua importância (PAIVA, 2003).

Ainda segundo Paiva (2003), aproximadamente um século depois, a Educação de Adultos é retomada. A autora nos traz um breve resumo sobre a história do surgimento das escolas de adultos no Brasil neste período:

O surto de progresso iniciado por volta de 1870 determina o surgimento de escolas para adultos nas diversas províncias e a partir dos anos 80 elas tenderão a multiplicar-se. Tal crescimento, entretanto, não é excepcional. Ele acompanha o crescimento do sistema elementar de ensino em geral durante os últimos anos do Império e início da Primeira república. Após a Primeira Guerra Mundial, a mobilização em favor da educação popular engloba a educação dos adultos, que se beneficia levemente. Mas, na verdade, somente a partir da revolução de 30 encontraremos no país movimentos de educação de adultos de alguma significação (PAIVA, 2003, p. 193).

As primeiras iniciativas sistemáticas com relação à educação básica de jovens e adultos se desenham no século XX, a partir dos anos 1930, quando a oferta de ensino público primário, gratuito e obrigatório, se torna direito de todos. Embora com variadas interpretações nos Estados e Municípios, o registro deste direito atingia inclusive os adultos (BRASIL, 2000, p. 49) O Parecer CNE Nº 11/2000 aponta que, mesmo já tendo iniciativas em relação à educação básica de jovens e adultos

na década de 30, a EJA foi, por muitos anos, oferecida no Brasil através de campanhas de alfabetização dos jovens e adultos.

Historicamente, as campanhas de alfabetização promovidas pelo governo federal surgiram no Brasil com propostas de redução dos elevados índices de analfabetismo que passaram a incomodar os diferentes níveis de governos, desde os anos 30, quando tiveram início os acelerados processos de industrialização e urbanização do país (OLIVEIRA, 2011, pg. 8).

A CEEA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, foi a primeira grande movimentação promovida pelo Estado, criada e coordenada pelo então Ministério da Educação e Saúde, começa em 1947 e é bastante influente até meados dos anos 1950. Foi uma campanha muito ampla, importante naquele momento da redemocratização do Brasil. Embora se definindo como educação de adultos, a Campanha limitou-se à alfabetização; foi mesmo muito criticada por ter se tornado uma “fábrica de eleitores” (FÁVERO, s/d).

A Campanha de 1947 deu também lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas conseqüências psicossociais; entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino. Isso só viria a ocorrer no início dos anos 60, quando o trabalho de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos organizadas por distintos atores, com graus variados de ligação com o aparato governamental. Foi o caso dos programas do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular do Recife, ambos iniciados em 1961, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, entre outras iniciativas de caráter regional ou local. (DIPIERO, JOIA, RIBEIRO, 2001, p. 60)

Conforme citado acima, Paulo Freire foi muito importante para a Educação de Jovens e Adultos. Foi só a partir das concepções dele, a partir do final da década de 1950, que começa a existir uma educação não voltada mais só para a alfabetização, mas uma educação crítica voltada para a transformação social. Essa mobilização, com a tomada do poder pelos militares, em 1964, é silenciada.

No contexto do governo militar (1964-1985), cabe salientar, em 1969, a criação do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) pelo governo federal, a fim de oferecer alfabetização a adultos analfabetos por todo o país. Em 1985, o MOBREAL é extinto, pois estava desacreditado nos meios políticos e educacionais e é então criada a Fundação Educar, que passou a apoiar técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e entidades civis, abrindo mão do

controle político pedagógico que caracterizara até então a ação do Mobral (DIPIERO, JOIA, RIBEIRO, 2001).

Com a Constituição Federal de 1988 a educação ganhou destaque e a EJA ganhou uma nova concepção, com a promulgação da Constituição a educação básica (ensino fundamental) deve ser obrigatória e gratuita, inclusive para as pessoas que não tiveram acesso em idade adequada e coloca o ensino fundamental como portador do direito público subjetivo:

Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata desse direito quando negado. Qualquer criança ou adulto que não tenha se beneficiado do ensino fundamental pode exigí-lo e o juiz deve deferir imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumprir a decisão sem demora. O não cumprimento por parte das autoridades implica a responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 2000, p. 23).

O artigo 208 da constituição nos traz a educação como dever do estado e que essa deve ser assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988). A educação como podemos ler no artigo 205 da constituição federal não deve servir somente para alfabetizar:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A constituição federal de 1988 já foi um grande avanço para a sociedade, mas a EJA só foi reconhecida como modalidade de ensino nas etapas fundamental e média nos anos 90 a partir da Lei nº. 9394, referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Podemos ler no seu Título V (dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (da Educação Básica) a seção V denominada da Educação de Jovens e Adultos:

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

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

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

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 (BRASIL, 1996).

O atendimento ao inciso primeiro do artigo 37, que realça a adequação dos sistemas de ensino às “características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”, leva a discussão sobre concepção e organização curriculares na EJA.

2.2 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Ao pensar a Educação de Jovens e Adultos, devemos ter em mente que essa prática não pode ser infantilizada e que se trata de jovens e adultos em sua maioria trabalhadores. Temos que conhecer um pouco da realidade e história de cada aluno para podermos adequar as atividades às suas necessidades, por isso acredito ser de suma importância atentarmos também para a formação de professores. Conforme Silva (2009):

É necessário compreender que não é possível reproduzir ou adaptar o ensino de crianças para adultos. Esta falsa obviedade não é uma tarefa simples para o docente, principalmente aquele cuja formação e experiência foram direcionadas ao ensino de crianças. Ele necessita estar preparado para desenvolver atividades pedagógicas com jovens e adultos e para isso é necessária formação específica para este exercício. (SILVA, 2009, p. 40)

A educação de jovens e adultos tem conteúdos, currículos e métodos distintos e assim deve ter uma prática diferenciada para não ser infantilizada. Pinto (2010) nos escreve sobre essas diferenças:

Como o ponto de partida do processo formal da instrução não é a ignorância do educando e sim, ao contrário, aquilo que ele sabe, a diferença de procedimento pedagógico se origina da diferença no acervo cultural que possuem a criança e o adulto no momento em que começam a ser instruídos pela escola. A distinção de idades se traduz pela distinção da experiência acumulada, ou seja, de educação informal (pré-escolar) que a sociedade distribui à criança e ao adulto em razão do desigual período de vida que cada um possui (PINTO, 2010, p. 75).

De acordo com Soares (2006), faz-se necessária a formação continuada dos professores, pois não fomos preparados para o trabalho com essa parcela da

população. Devemos, obviamente, sempre estar nos atualizando e tendo formações para todas as modalidades de ensino, mas em específico na EJA essa formação deve ser mais frequente e intensa, pois, diferente do ensino regular, o currículo de Pedagogia nas Universidades não enfatiza tanto a EJA quanto a educação na infância.

Os jovens e adultos que chegam à escola são sujeitos diferentes uns dos outros, com idades e experiências diversas. Buscam na escola concluir ou mesmo iniciar seus estudos. Por serem, os denominados “jovens e adultos”, públicos tão diferentes, devem ser tratados respeitando suas especificidades.

Portanto, os alunos que chegam à escola são sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos (DAYRELL, 1996, p. 9).

Conforme as palavras acima de Dayrrel, os alunos da EJA trazem experiências diversas de vida e, se quisermos que a escola se torne importante para eles, garantindo-lhes a permanência, devemos respeitá-los.

Por suas diferenças, devemos ter atenção especial para a formação dos professores que vão trabalhar com esses jovens e adultos, que estarão na sala de aula formando um grupo bastante heterogêneo, diferente das turmas de anos iniciais, que ainda não vivenciaram tantas coisas como os que já têm mais idade. O adulto que está na EJA não é como as crianças que estão se alfabetizando, como nos escreve Oliveira:

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999, p. 60-61).

No documento final referente ao Encontro Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, encontramos que é necessário a adequação curricular, organização e validação dos tempos curriculares. Temos que o tempo e espaço na EJA devem ser diferentes do ensino regular, pois a EJA recebe jovens e adultos, sendo grande

parte, trabalhadores que necessitam recuperar um direito que lhes foi negado ou interrompido.

Pensar os sujeitos da EJA implica situar também as especificidades de seus educadores/professores, que configuram percursos de respeito e de busca permanente pela articulação do processo pedagógico às particularidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos. Essa articulação envolve a necessidade de adequação tanto curricular, como de organização e validação dos tempos escolares. Há uma docência que se constitui conjuntamente a um estatuto próprio da EJA, na produção e acúmulo de saberes teórico-metodológicos, o que leva à defesa de uma sólida formação de nível superior para a docência na EJA (BRASIL, 2009, p. 32).

Dessa maneira, a organização da escola para jovens e adultos deveria possuir distinções em relação à para crianças. Esta conta com pessoas que já vivenciaram várias situações diferentes em suas vidas, marcadas por diferentes histórias de vida, não podendo ser tratados pela escola de maneira uniforme. Assim como nos escreve Dayrell (1996):

[...] os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos (DAYRELL, 1996, p. 5).

Conforme escrito nesta seção a EJA tem especificidades e a mesma precisa ter uma organização curricular diferenciada da educação regular. Na próxima seção, apresentamos e discutimos a organização curricular da EJA no município de Porto Alegre como uma alternativa.

2.2.1 Organização Curricular da EJA na Rede Municipal de Porto Alegre

Conforme dados do site da prefeitura do município de Porto Alegre, em atendimento ao artigo 208 da Constituição Federal de 1988, a EJA iniciou no município no ano de 1989 com o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA). Atualmente, a EJA funciona à noite nas 35 escolas da Rede Municipal de Porto Alegre e há o Centro Municipal de Educação do Trabalhador (CMET) Paulo Freire que oferece a EJA nos três turnos.

A EJA é oferecida pelo município para alunos com idade a partir de 15 anos que não tiveram oportunidade de concluir o Ensino Fundamental em idade própria.

O Ensino Médio ainda não é ofertado pela rede municipal de ensino, mas é oferecido pela rede estadual.

A proposta curricular da EJA em Porto Alegre está organizada em Totalidades, visando à interdisciplinaridade. Ao todo são seis Totalidades de Conhecimento¹, as Iniciais (T1, T2 e T3) que visam à construção e à apropriação dos códigos alfabéticos / numéricos sendo que a complementação deste processo se dá nas Totalidades Finais (T4, T5 e T6) proporcionando uma formação intelectual integral nas diferentes áreas, possibilitando aos alunos a construção do conhecimento através da formulação de hipóteses e da solução de problemas.

Totalidade 1 – construção dos códigos escritos;

Totalidade 2 – construção dos registros dos códigos;

Totalidade 3 – construção das sistematizações dos códigos;

Totalidade 4 – aprofundamento das sistematizações através

Totalidade 5 – das generalizações dos códigos e

Totalidade 6 – das transversalidades entre os códigos, trabalhando com conceitos que envolvem as relações homem – mulher – natureza, conforme os Campos de Saber.

As Totalidades de Conhecimento 1, 2 e 3 correspondem a alfabetização, equivalente a 1ª a 4ª série do ensino regular, já as Totalidades 4, 5 e 6 são equivalentes ao currículo da 5ª a 8ª série, abrangendo todas as matérias, onde um professor leciona por disciplina.

No caderno pedagógico “Falando de Nós: o SEJA” (1998) encontramos algumas das características da EJA em Porto Alegre: os alunos podem se matricular na EJA a qualquer época do ano e a progressão de Totalidade pode ocorrer a qualquer tempo, diferente do ensino regular que é necessário acabar o ano letivo para avançar na série.

Nas escolas e locais onde o SEJA está presente, o acesso é diário, as matrículas são permanentes e a frequência não é obrigatória, pois está baseada no compromisso grupal. A avaliação é diária e permanente, respeitando a caminhada individual, pois acredita-se que todos tenham o seu tempo e as suas especificidades na apropriação dos conhecimentos. As categorias de aprovação e reprovação foram superadas pelas de **avanço e permanência**. Além da evasão, trabalhamos com a ideia de **afastamento**. O esquema de seriação desaparece, cedendo lugar às Totalidades de Conhecimento e a relação de conteúdos dá lugar à

¹ CADERNOS PEDAGÓGICOS 8: Totalidades de conhecimento. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, jun. 1996, p. 34.

construção de conceitos a partir de campos do Saber (PORTO ALEGRE, 1998, p. 18).

Já se passaram alguns anos desde a publicação deste caderno pedagógico onde consta uma pesquisa participante em educação de jovens e adultos, mas a EJA em Porto Alegre continua organizada da mesma forma.

No artigo 13 das diretrizes para a oferta da modalidade de EJA, no ensino fundamental, nas instituições de educação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre temos que: *“A avaliação na Educação de Jovens e Adultos, em consonância com a organização do ensino, dá-se ao longo do ano escolar assegurada a possibilidade de avanço em qualquer época do ano”* (PORTO ALEGRE, 2009, p. 2).

Porém, a despeito da organização e flexibilização curricular, a questão da permanência, infrequência e evasão são temas importantes da área da EJA. Estudos neste sentido foram desenvolvidos e serão apresentados na próxima seção.

2.3 PERMANÊNCIA, INFREQUÊNCIA E EVASÃO NA EJA: APONTAMENTOS A PARTIR DA REVISÃO DA LITERATURA

Antes de iniciar a pesquisa de campo foi preciso estudar o que já existe sobre as temáticas da EJA referente à permanência, à infrequência e à evasão dos alunos. Cabe salientar que, no levantamento bibliográfico realizado, não se conseguiram referenciais específicos sobre a infrequência escolar na EJA. Há notícia de um estudo realizado na UFMG intitulado “A infrequência dos alunos adultos trabalhadores em processo de alfabetização na Universidade Federal de Minas Gerais”. Tivemos acesso ao resumo pela internet, mas até o momento da escrita deste trabalho, não tivemos acesso à íntegra do referido estudo. Assim, para este trabalho, as principais fontes de dados utilizadas para a revisão bibliográfica foram os trabalhos acadêmicos sobre permanência e evasão.

Um dos motivos dessa pouca tematização sobre a infrequência na EJA se deva ao fato de que ela é mais preocupante no “ensino regular”. Talvez em parte pela própria característica da EJA que preconiza o acesso e progressão a qualquer tempo, torna mais difusa a delimitação do que seja infrequência. Em função disso, a evasão, que pode ser mais facilmente evidenciada nos documentos administrativos, ter mais atenção na EJA neste momento.

“Abordar a questão da evasão na Educação de Jovens e Adultos é sempre muito delicado, visto que, são inúmeros condicionantes históricos, políticos, sociais e culturais que determinam essa realidade pujante” (SILVA, 2010, p.7).

Já é sabido que a evasão é um grande problema nas escolas e são diferentes os motivos que levam os alunos a evadirem, vão desde problemas pessoais, a didática dos professores, o espaço escolar e etc. Assim como nos traz Oliveira (1999) os alunos da EJA não são mais crianças e precisam ser tratados como adultos que possuem uma vasta experiência de vida:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização [...] Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar [...] E o jovem, incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

Como mencionado anteriormente, os alunos da EJA são em sua maioria pessoas trabalhadoras que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade recomendada ou dela foram “expulsos”. Temos que pensar que o trabalho com esses jovens e adultos não deve ser infantilizado, pois esses não são mais crianças e sim pessoas que trazem consigo já vasto conhecimento da vida. A prática docente deve ser pensada e planejada para as especificidades de cada aluno que se encontra em sala de aula e não adaptada de livros didáticos da educação regular deve-se sempre levar em conta os alunos ali presentes, fazendo com que eles tenham vontade de permanecer na escola e não evadam.

Silva (2010), em seu trabalho sobre a evasão na educação de jovens e adultos nas escolas da rede municipal de Assu/RN, mostra que no período de 2005 a 2009 mais de 50% dos alunos e alunas na escola pesquisada abandonaram a escola, onde inicialmente buscavam a realização de seus projetos pessoais e sociais, mas que acabam não encontrando nesse espaço respaldo e legitimidade para dar continuidade, ele nos traz três motivos para a evasão nas escolas pesquisadas:

Neste contexto, podemos chegar a alguns indicadores explicativos: primeiro, o currículo adotado nestas escolas, inibe a construção coletiva de

conhecimentos, já que não tem os saberes em rede como parâmetro articulador de aprendizagem, ou seja, o currículo é engessado pela normatização e oficialização de um tipo específico de saber, desejado por uma classe dominante. Segundo, que a política de formação continuada dos professores se deu de forma insuficiente, fragilizando a ação docente; terceiro, a escola preparada para estes alunos e alunas não tem ambiência para acolhê-los e garantir sua permanência; terceiro o currículo, ou as práticas curriculares não estão consoantes com os sonhos, desejos e necessidades fundamentais desses homens, mulheres, adolescentes e jovens que buscam esse espaço para fermentar sua esperança. Por último, a gestão escolar não constrói ou constitui uma proposta curricular equitativa a realidade deste grupo. (SILVA, 2010, p. 11)

Essa pode ser a realidade de muitas escolas pelo Brasil e que muitas vezes não trabalham realizando atividades para combatê-la. Temos que a educação é um direito de todos, mas a que sendo oferecida pelas escolas, muitas vezes, acaba não garantindo condições de permanência dos alunos. Entretanto, não podemos dizer que a evasão é só motivada pela escola, mas outros condicionantes podem levar a desistência dos alunos.

Muitos são os alunos que evadem da EJA, mas são vários que são frequentes, mas acabam por vezes permanecendo por muito tempo na mesma etapa da escolarização. Silva (2009) traz a formação não específica do educador como podendo ser um dos responsáveis pela permanência ou evasão escolar presente em determinadas épocas do ano, no noturno. Por isso devemos estar atentos para a formação dos educadores:

No caso da EJA é necessário que estes espaços tratem sobre as questões específicas, voltados para o grupo de jovens e adultos. Isto porque é crucial ter presente que há especificidades entre os alunos desta faixa etária. Neste particular, o professor de jovens e adultos necessita compreender que seus alunos são indivíduos trabalhadores, com vivências sociais e que se relacionam, na sua maioria, precariamente com o mercado de trabalho. Isto quer dizer que suas atividades de trabalho, muitas vezes, não têm o mínimo significado para o modelo de produção capitalista vigente (SILVA, 2009, p. 39 - 40).

Silva (2009) além de trazer a formação específica dos professores da escola pesquisada (mesma instituição que realizei a minha pesquisa) como fator que pode ser responsável pela longa permanência de alguns alunos na mesma etapa, ela trás a dificuldade de aprendizagem dos alunos como responsável pela permanência. Diferente do ensino regular diurno a EJA não é contemplada com especialistas que podem diagnosticar as dificuldades dos alunos, fazendo com que a permanência na mesma etapa persista por falta de ajudas externas.

Em sua dissertação de mestrado Cardoso (2007) ao pesquisar motivos da desistência (evasão) dos alunos encontrou algumas motivações entre elas: dificuldades na aprendizagem por não compreenderem os conteúdos; exposição do não saber, trazendo à tona os sentimentos de vergonha, humilhação, constrangimento por não saberem ler e escrever em idade madura; trabalho/cansaço e doenças.

Diferente da maioria dos estudos na área da EJA que falam sobre evasão, Machado (2012) buscou identificar ações, organizações e situações que contribuem para a permanência do aluno na escola. Durante seu trabalho ele traz a importância do trabalho pedagógico para a permanência dos alunos na EJA, tratando que é fundamental que eles se sujeitos pertencentes daquele espaço:

Essa permanência depende de vários fatores, mas, se podemos identificar na estruturação pedagógica da escola, campo que nos pertence enquanto profissionais, aspectos que favorecem a continuidade da caminhada dos alunos, não devemos nos furtar da busca por uma proposta que tente atingir este objetivo (MACHADO, 2012, p. 48).

Até o momento vimos um pouco sobre a história da EJA, suas especificidades e questões que necessitam ser estudadas para garantir a permanência e não só o acesso na modalidade de ensino. Partindo do que já foi visto até agora, na próxima seção apresento os objetivos e questões do trabalho partindo após para a análise das questões.

3 OBJETIVOS, QUESTÕES E METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentados os objetivos do trabalho e a metodologia que foi utilizada para a realização da pesquisa.

3.1 OBJETIVOS

O presente estudo buscou delinear motivações de situações de frequência e infrequência de alunos e alunas das etapas iniciais de alfabetização do turno da noite da modalidade da EJA de uma Escola Municipal de Porto Alegre. Além do objetivo geral tiveram alguns objetivos específicos:

- Realizar revisão bibliográfica sobre o tema.
- Delimitar investigação empírica, com base em documentos administrativos da escola e entrevistas semiestruturadas.
- Analisar as respostas dos sujeitos de pesquisa,

3.2 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

- Quais seriam os motivos pelos quais estes alunos estariam estudando?
Seria possível delineá-los?
- Quais seriam as motivações da frequência/infrequência dos alunos e alunas participantes da pesquisa?
- Na perspectiva destes alunos, as faltas às aulas seriam prejudiciais à sua aprendizagem?
- O que, na perspectiva destes alunos, pode ser feito pela instituição para ajudar os alunos a frequentarem mais as aulas?

3.3 CONFIGURANDO A MODALIDADE DE PESQUISA

Para o referente trabalho foi realizado um estudo de caso com abordagem qualitativa, com o objetivo de identificar os motivos que levam os alunos da EJA a serem frequentes e infrequentes nas aulas. De acordo com Lüdke e André (1986) o estudo de caso é o estudo de um caso. “O caso é sempre bem delimitado, devendo

ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é no mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Os dados para a pesquisa foram coletados na Escola Municipal “X” do município de Porto Alegre. A instituição está localizada no Bairro Santana, onde funciona nos três turnos com a EJA, atendendo cerca de 800 alunos.

A coleta dos dados ocorreu durante o mês de outubro com alunos da EJA das Totalidades iniciais (equivalente a 1ª a 4ª série) considerados frequentes e infrequentes e foram observadas as chamadas dos meses de março até agosto deste ano para ver a frequência real dos alunos entrevistados.

Foi utilizado como instrumento de pesquisa dois roteiros de entrevistas (Apêndices A e B) semiestruturados com quatro ou cinco questões abertas, que por serem abertas proporcionam que no decorrer das entrevistas vão surgindo outras questões que não estavam presentes. Assim como Roesch (2009) nos escreve, as entrevistas semiestruturadas permitem entendermos melhor os entrevistados:

O grau de estruturação de uma entrevista em pesquisa qualitativa depende do propósito do entrevistador. Em entrevistas semi-estruturadas utilizam-se questões abertas, que permitem ao entrevistador entender e captar a perspectiva dos participantes da pesquisa. Dessa forma, o pesquisador não está predeterminado sua perspectiva através de uma seleção prévia de categorias de questões, como no caso de quem utiliza um método quantitativo. (ROESCH, 2009, p. 159).

Foram também consultados documentos administrativos da instituição tais como: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Cadernos de Chamada, entre outros.

3.4 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As indicações dos alunos para a realização das entrevistas, primeiramente, foram feitas pela coordenação da escola, mas após serem feitas algumas entrevistas com alunos indicados como infrequentes e eles se intitularem frequentes, busquei os cadernos de chamadas para verificar qual era a frequência deles no período de março a agosto de 2012.

Alguns alunos foram entrevistados sem se saber realmente se eram frequentes ou infrequentes, só indo pela indicação da coordenação da escola. Quando realizei as entrevistas me deparei com uma situação diferente da que

tinham me falado. Isso me mostrou que às vezes por ter alunos que estiveram infrequentes em algum momento ou por não vermos eles quase, parecem-nos infrequentes.

Durante o meu estágio na turma em que realizei a prática havia mais mulheres infrequentes do que homens e quando solicitei nomes de alunos que pudessem fazer parte da pesquisa constatei que isso não aconteceu só na minha turma de estágio, primeiramente indicaram nomes só de mulheres como infrequentes e homens e alunos especiais como frequentes. Mas após conversa com a coordenação da escola conseguimos homens e mulheres que se encaixassem nos perfis de frequentes e infrequentes.

Todos os alunos que foram convidados a responder a pesquisa aceitaram prontamente e alguns até falaram que é muito importante ouvirmos os alunos frequentes e os infrequentes para saber a opinião de cada lado sobre a permanência ou faltas de cada um. Foi muito bom ter a participação desses alunos e poder ouvir um pouco de cada um sobre suas posições quanto suas faltas e expectativas perante seus estudos.

Foram realizadas nove entrevistas individuais. Este grupo foi subdividido em alunos considerados frequentes, contando com cinco participantes e alunos considerados infrequentes, contando com quatro participantes. A delimitação desse agrupamento fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDB) que, no artigo 24, inciso VI, menciona “o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas para aprovação”. Assim, considera-se para, fins desta pesquisa, como referência para a infrequência, os alunos que estiveram presentes, no período de março a agosto de 2012, a menos de 75% das aulas. Cabe ressaltar que, em observância à especificidade da EJA, o aluno, mesmo com menos de 75% de presença pode recuperar a carga horária e avançar nos estudos, se esse procedimento estiver contemplado no Projeto Político Pedagógico da escola conforme estabelece a Resolução CME/PoA n.º 009 (PORTO ALEGRE, 2009), como é o caso da escola pesquisada. Em função dos critérios, o agrupamento dos participantes da pesquisa se deu da seguinte maneira:

Quadro 1- Perfil dos alunos infrequentes participantes da pesquisa.

| Alunos² | Idade | Etapa | Frequência |
|---------------------------|--------------|--------------|-------------------|
| Daniela | 31 | T2 | 61% |
| José | 49 | T3 | 66% |
| Hélio | 33 | T2 | 74% |

Fonte: Dados da pesquisa, nomes fictícios, elaboração do autor.

Quadro 2 - Perfil dos alunos frequentes participantes da pesquisa.

| Alunos | Idade | Etapa | Frequência |
|---------------|--------------|--------------|-------------------|
| Vanessa | 32 | T3 | 79% ³ |
| Silvia | 37 | T3 | 86% |
| Bruno | 48 | T3 | 90% |
| Paulo | 60 | T1 | 97% |
| Lucas | 60 | T1 | 97% |

Fonte: Dados da pesquisa, nomes fictícios, elaboração do autor.

Todas as entrevistas foram realizadas na própria instituição no período da noite. Não tiveram locais estabelecidos para a realização das entrevistas, mas a maioria se deu dentro de salas de aulas vazias, alguns entrevistados foram retirados da aula para que se pudesse realizar a entrevista e outros foram entrevistados antes do início das aulas.

Das entrevistas realizadas só foram utilizadas oito para análise, pois acabei não pegando a assinatura dos alunos no Termo de Consentimento Informado (Anexo A) antes de realizar as entrevistas e quando fui pegar a assinatura de todos não consegui localizar uma das entrevistadas consideradas infrequentes. As entrevistas foram individuais e gravadas e posteriormente ouvidas, transcritas e analisadas.

Após realizar a transcrição das entrevistas foi possível dividir em quatro categorias para análise, partindo das respostas dos entrevistados que tiveram elementos comuns. As categorias que emergiram das entrevistas estão apresentadas no próximo capítulo.

² Os nomes dos alunos foram substituídos por nomes fictícios, para preservar a identidade dos pesquisados conforme o sigilo ético que rege o trabalho.

³ A aluna trancou a matrícula durante um período, devido a isso teve muitas faltas, mas mesmo assim ficou dentro da frequência prevista.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresento os motivos que levam os alunos a estarem estudando, suas motivações para faltarem às aulas, suas opiniões sobre as faltas ligadas a aprendizagem e o que eles sugerem que poderia ser feito para que os alunos frequentes fossem mais frequentes.

4.1 MOTIVOS DE ESTAR ESTUDANDO

Saber ler e escrever a algum tempo atrás não era tão importante, mas em 2012, na maioria das vezes, é pré-requisito ter um certificado que comprove seus estudos, para se conseguir um trabalho melhor e não somente trabalhos braçais, que muitas vezes só pedem experiência, deixando de lado a formação. Como nos escreve Cardoso (2007) a escola legitimará a formação desses jovens e adultos, permitindo maiores oportunidades:

[...] é a escola que legitimará a formação adquirida, dando-lhe validade e reconhecimento. Através do diploma, obterão melhores oportunidades de ingresso no mercado de trabalho e se inserirão em diversos campos do mundo letrado, a fim de adquirir inclusive respeito por si próprio nas mais diferentes instâncias sociais (CARDOSO, 2007, p. 67).

Quase todos os entrevistados deixaram explícito o quanto a escola é importante para as suas vidas. Nela poderão realizar sonhos que, sem saber ler e escrever, estariam muito distantes. Isso vem ao encontro do que aponta Machado (2012):

A grande maioria dos educandos retomam seus estudos em busca de reconhecimento social e melhoria em sua qualidade de vida, entretanto as motivações se deslocam entre o anseio individual e o sentido coletivo (MACHADO, 2012, p. 26).

Um dos entrevistados trouxe em sua fala que o motivo de estar estudando é ser o estudo necessário para a sua vida, pois a partir do estudo ele poderá aprender a ler e escrever e assim realizar um dos seus objetivos que é tirar a carteira de motorista: “*É porque eu necessito estudar mesmo. Eu preciso. Preciso tirar a minha carteira de motorista, saber ler, escrever*” (Paulo).

Esse desejo do participante da pesquisa Paulo encontra eco no apontamento de Cardoso, de que “através do discurso circulante, esses atores

compreendem o objeto escrita como socialmente valorizado e exigido pela sociedade, o que os faz acatarem-no como necessário às suas vidas” (CARDOSO, 2007, p. 81). Saber ler e escrever é algo muito importante para todos os entrevistados, mas alguns enunciam, para além da importância de aprender a ler e escrever, a relação da leitura e escrita nunca melhorarão sua condição financeira.

A maioria dos entrevistados relatou estar estudando para podere melhorar sua condição de trabalho, podendo ganhar promoções ou até mesmo fazer a graduação para a troca de emprego. Na fala abaixo vemos que o entrevistado está estudando para ter mais autonomia, sem ficar pedindo as coisas para os outros e também poder melhorar de emprego:

Aprender mais né?! E puder se, como é que se diz, se desdobrar mais na rua sem ter que tá pedindo auxílio pros outros né?! E as pessoas não podem... As pessoas não te enrolarem na rua assim nas coisas que tu tem que fazer, no serviço pra ti poder melhorar um pouco mais no serviço né?! Pegar um cargo um pouquinho melhor, nãoooo... assim um carguinho um pouquinho melhor só (Bruno).

Sabemos que a alfabetização pode vir a contribuir para a diminuição das desigualdades sociais, proporcionando que os alfabetizados tenham acesso a cursos e capacitações para a melhoria no trabalho, mas também devemos ficar atentos que ser alfabetizado não é garantia de empregos melhores. Percebi na fala dos entrevistados que ter autonomia para viver neste mundo é muito importante para eles, pois antes de entrar na escola até pegar um ônibus era difícil, mas eles também vão criando estratégias para viver.

Mas não é só para melhorar de emprego que as pessoas buscam a escola, pode ser por vários outros motivos. Uma das entrevistadas (Silvia) trouxe que no início ela buscou a escola para matar o tempo, mas que agora estava mais concentrada em se formar e terminar os estudos e no decorrer da entrevista mostrou-se que queria terminar os estudos para mudar de emprego.

A escola também é um local de socialização que alguns á procuram em busca de não se sentirem sozinhos, para fazer amigos e ás vezes alguns alunos até estão aptos a avançarem de Totalidade, mas acabam se recusando para poderem permanecer na mesma turma na qual possuem vínculos.

Para aprender a ler e escrever. Porque eu não estudei na infância. Eu to mesmo porque eu... Meu desejo concreto mesmo é assim aprender a ler bem, assim, eu até sei ler, mas não tão bem como eu queria e escrever também tão bem (Vanessa).

Na fala de Vanessa acima ao responder o motivo de estar estudando, vemos que ela quer aprender a ler e escrever, e que isso ela já atingiu, mas ainda não sabe tão bem quanto ela quer. Ela já está na escola há sete anos, e busca terminar os estudos para fazer a faculdade. Relatou que já tem um emprego bom para a sua escolaridade, mas que quer fazer faculdade e melhorar suas condições. Ela não é a única aluna que já se encontra na escola há bastante tempo, se fomos fazer uma pesquisa sobre a permanência por um longo período na escola de alunos veremos que também são vários os motivos que podem levar essa longa permanência.

Muitos alunos acham que não sabem nada, sendo que sabem e estão muitas vezes perto de avançarem caso se esforcem. Não é difícil encontrarmos alunos que se colocam para baixo, achando que seus conhecimentos são inferiores aos demais. Vivenciei muito no meu estágio alunos falando que não sabiam nada e estavam quase prontos para avançar de etapa, vemos que é necessário mais incentivo e motivações para que esses alunos permaneçam e consigam concluir seus estudos.

Já Lucas está na escola para aprender a trabalhar melhor, pegar um serviço melhor, fazer cursinhos para não ficar sempre ganhando um salário mínimo. Com todas as falas dos alunos frequentes vemos que a escola é um espaço que pode lhes possibilitar grande crescimento e estão ali porque querem, sem serem obrigados por ninguém.

Ao analisar as falas dos alunos infrequentes foram dados outros motivos para estarem estudando. A primeira entrevistada Daniela primeiramente me relatou que está na escola porque quer terminar o 2º grau: *“Porque eu quero terminar o 2º grau, só pretendo terminar o 2º, só isso que eu quero”*. Mas, no decorrer da entrevista mostrou que está na escola mais por obrigação, pois o seu namorado disse que só ficaria com ela se ela estudasse. Falou algumas vezes que gostaria muito de terminar os estudos, mas que agora não seria o momento, ela se mostra arrependida de não ter aproveitado as chances que teve para estudar e agora estuda para não acabar o seu namoro.

Eu estou estudando porque eu não consigo trabalhar mais né?! Eu fui me acidentado no trabalho né? E desde 2008 que eu to encostado pelo INSS e eles fizeram assim né, pra mim, já que eu não tenho mais condições de trabalhar no serviço que eu era de trabalho de serviço pesado me deram a proposta pra mim estudar e receber o mesmo salário normal (Hélio).

Ao iniciar a entrevista com o Hélio para saber o motivo de ele estar estudando fiquei um pouco chocada. Na fala acima que ele me deu como resposta vemos que ele só está na escola, pois se sair não vai mais receber o seu salário. Ele mostrou que só está na escola por obrigação e não por sua vontade de aprender. Relatou que não tem mais cabeça para aprender como era antes.

O único aluno que me disse que já não tem mais idade para o estudo foi Hélio, mas se fizermos uma pesquisa com maior número de entrevistados podemos encontrar mais pessoas que não acreditam em seu potencial.

Me deram essa ideia de estudar e graças a Deus eu entrei no XXXX em outubro e em dezembro eu já ganhei a promoção de chefe. Só que eu quero levar isso adiante. Me deram a promoção sem eu ter o 2ª grau completo. Mas eu quero aprender a ler, quero aprender a escrever. Imagina um chefe lá, "oh, me manda um e-mail", hoje é tudo por e-mail, mas eu não vou saber ler, não vou saber escrever. Então eu to aqui para aprender a ler e escrever (José).

José também iniciou os estudos por motivações de terceiros, na fala acima descreve seu interesse pelos estudos. Está claro que a motivação dele é melhorar no seu trabalho, já ganhou uma promoção sem ter muito estudo e quer melhorar cada vez mais. Vai fazer dois anos que está na escola e no momento está infrequente (na próxima seção, discutiremos seus motivos para a infrequência).

Cardoso (2007) cita que são poucos os alunos da EJA que conseguem concluir a primeira etapa do ensino fundamental, mas acredito que o que falta para que mais pessoas consigam vencer os obstáculos é ter mais incentivo, tanto da escola quanto da família.

Diante de tanta negação, alguns poucos conseguem vencer os obstáculos e concluir a primeira etapa do ensino fundamental. Os que desistem, insistem pelo menos na perspectiva de sonhar em um dia aprender e conseguirem escrever por si mesmos suas histórias. Ao falarem da necessidade ou "vontade de estudar", vislumbram aprender, expressam com frequência a importância, o querer (CARDOSO, 2007, p. 91).

A partir das entrevistas está claro que a maioria demonstra interesse pelos estudos devido a oportunidades melhores no mercado de trabalho.

4.2 MOTIVOS PARA A INFREQUÊNCIA: VISÕES DOS FREQUENTES E INFREQUENTES

Antes de perguntar para os alunos os motivos de serem infrequentes/frequentes perguntei como eles se consideravam. A partir de que uma

aluna indicada pela coordenação da escola como infrequente se considerar frequente, tive que buscar dados mais observáveis que me dissessem a real frequência dos alunos, utilizando a delimitação de frequência apresentada na metodologia e, com base nela, analisando os documentos administrativos. A partir desta delimitação, conseguimos ver a situação de cada aluno entrevistado. Dos alunos infrequentes, só o aluno Hélio me disse que era frequente. Trago a fala dele quando perguntado se ele era frequente e o conceito de infrequência no seu ponto de vista, que é bem diferente do meu:

Pesquisadora: Tu te considera um aluno frequente ou infrequente?

Hélio: Frequente né! Eu sempre venho nas aulas. Infrequente é esse que... Na minha opinião, que passa três semanas sem vir, duas semanas sem vir, acho que esse aí. Mesmo assim eu não venho porque eu não quero, eu tenho os meus problemas.

Outro aluno traz que no momento está infrequente e que ano passado era frequente e a aluna infrequente afirmou que é infrequente por faltar bastante. Isso me mostrou que o conceito de frequência e infrequência podem ter diferentes sentidos para cada um. Além disso, que os alunos em um momento podem estar frequentes e, em outro, infrequentes. Dessa forma, os alunos podem ser intitulados de frequentes ou infrequentes e no momento estarem diferente do que as pessoas lhe consideram.

Percebe-se que o conceito de infrequência é diferente para uma pessoa e outra. No decorrer da pesquisa foi possível ver que o conceito de infrequência é diferentemente configurado na EJA. No Ensino Regular estar ou não em sala de aula se torna mais preocupante, já que é obrigatório menores de idades estarem estudando. Por exemplo, quando ocorre de um aluno menor de idade ser infrequente é feito uma FICAI⁴ e encaminhada ao conselho tutelar para que se tome providências junto aos responsáveis pelo aluno.

Conforme as palavras de Cardoso (2007), em seus estudos sobre evasão, não é só um fator que ocasiona a desistência dos alunos.

A atitude de desistir não decorre de um fator apenas ou de uma só dificuldade, mas de tantas quantas compõem as representações dos atores sociais que convivem naquele ambiente, posto que estamos tratando do homem enquanto ser que, antes mesmo de se concretizar na realidade, simboliza-a (CARDOSO, 2007, p. 81)

⁴ Ficha de comunicação do aluno infrequente.

De forma semelhante à evasão, a infrequência também não é motivada por só um fator, como pode constatar-se. Dos alunos infrequentes entrevistados, dois deles apresentaram motivos físicos para as suas faltas e um aluno trouxe a organização da escola e didática de algumas professoras como fator primordial para a sua desmotivação nos estudos. Já os alunos frequentes apontaram que o financeiro e a falta de interesse dos alunos podem ser os motivos da infrequência de alunos da escola pesquisada.

Como falado anteriormente, os alunos buscam a escola principalmente por quererem mudar suas condições de vida e melhorar de emprego, mas como escreve Machado (2012) o trabalho pode ser a porta de entrada como a porta de saída da escola:

[...] o trabalho tanto é porta de entrada, fator motivacional para que os alunos busquem a escola no intuito de melhorar sua qualidade de vida e seu poder aquisitivo, como porta de saída por incompatibilidade de horários ou cansaço pela dupla (ou tripla) e estafante jornada de trabalho (MACHADO, 2012, p. 27).

Daniela contou que é infrequente devido, principalmente, ao cansaço. Ela trabalha o dia todo e a noite está cansada e não tem ânimo para ir à escola e algumas vezes a falta de passagens de ônibus a faz faltar. Antes ela morava perto da escola, mas agora a escola está distante e, devido a distância, já pensou várias vezes em desistir. Ela não desiste devido à cobrança do namorado que garante que vai terminar com ela se parar de estudar. A aluna até tem vontade de terminar os estudos, mas o seu cansaço é maior e por isso ela acaba faltando bastante.

Para esses alfabetizandos, os obstáculos que surgem facilmente são transformados em motivos da desistência, muitos descaminhos no processo de aprendizagem são imediatamente seguidos por eles. Parece uma espécie de fuga da realidade que vivem na escola, embora desejem ser detentores dos códigos gráficos, tão exigidos nos diversos contextos vivenciados (CARDOSO, 2007, p. 89-90)

José em sua fala aponta alguns motivos de sua infrequência, que o principal é a organização da escola:

Porque pela minha idade eu to aqui porque eu quero aprender a ler e escrever. E o que mais tem aqui é educação física, é... ou se é educação física, ou então na segunda-feira é... Não é esse tipo de estudo. É... Educação física, ou é artes e que lá no centro tinha e aqui não tem era ajuda pra quem quisesse, tinha um reforço. Falto mais nas segundas e nos outros dias porque é mais, é mais é papel, é mais folha de ofício do que escrita no quadro.

Lá no centro eu era frequente, era muito frequente lá. Aqui já tem esse problema de ter passeio e avisar no dia e às vezes nem a própria professora sabe. Que nem agora ela deu um trabalho pra nós fazer e tem outro trabalho lá em baixo que aconteceu [...] (José).

Além das motivações acima trazidas por José para justificar sua infrequência ele traz sugestões de como ele gostaria que fosse a organização da escola para que ele voltasse a ser frequente. Trataremos dessas sugestões mais adiante, mas cabe o apontamento inicial de Machado (2012) sobre o tema:

Com certeza, a escola necessita ser reformulada, repensada. É preciso redefinir espaços e tempos, mediar as relações entre os mais velhos e a crescente juvenilização da Educação de Jovens e Adultos. Sozinha ela não dará conta de todos os anseios e necessidades dos aprendentes que a procuram na esperança de instrumentalização e promissor futuro (MACHADO, 2012, p. 38)

Já que o aluno Hélio se considerou frequente na entrevista, tive que perguntar quais os motivos que leva ele a faltar, então ele me respondeu: *“Se não fosse esses problemas, todos os dias eu tava na aula. Eu sempre venho. Quando a dor aperta mesmo daí eu não venho”*. Ele me trouxe que falta devido a dores que sente por causa de um acidente que sofreu no serviço e também por não conseguir ficar por um longo período sentado. Cardoso (2007) alude a essa questão:

A realidade objetiva traduzida num estado físico debilitado pelas doenças é uma estratégia que funciona como guia e orientação para a desculpabilização por deixarem a escola. Também é uma justificativa lícita para seus comportamentos na vida prática, real. Desistir de estudar em consequência de suas doenças ou de parentes e até mesmo de outras pessoas é uma maneira adequada e justa para explicar suas condutas no contexto em que estão inseridos (CARDOSO, 2007, p. 90)

Como nos afirma acima Cardoso (2007), as doenças podem ser uma estratégia que o aluno acha para justificar suas faltas, mas podem também existir outros fatores imbricados que o aluno não quer dizer. Em sua pesquisa sobre as motivações da evasão na EJA trouxe o trabalho, cansaço e doenças como uns dos fatores apresentados pelos alunos. Em minha pesquisa esses três fatores também apareceram conforme falo acima e também abaixo:

Falta mesmo só por causa de doença mesmo ou por causa do meu serviço né?! Que tem vezes... Agora não tanto que eu to em outro condomínio, mas naquele outro que eu trabalhava eu era zelador, serviços gerais. Quando estragava alguma coisa assim, eu tinha que ficar até os caras vir para consertar, elevador, bomba d'água. Aí eu tinha que ficar até... Tinha dia que eu não vinha mesmo na aula. Mas fora isso não tem como faltar (Bruno).

Na fala de Bruno fica evidente que ele é comprometido com a escola, mas às vezes não tem escolha de decidir se vai para a escola ou continua trabalhando, então se vê obrigado a realizar os serviços do trabalho. Acredito que muitos alunos acabem sendo infrequentes ou evadem da escola por não terem o direito de escolha e se submeterem a outras pessoas, pois se não realizarem o serviço podem acabar sendo demitidos e conseqüentemente não terão condições para estudar.

Ah é sempre por algum motivo palpável mesmo, não é nada assim por que eu to cansada, porque eu to isso, eu to aquilo é mais porque tipo eu tenho três filhos e às vezes acontece alguma coisa de algum deles ficarem enjoado, doente, porque criança adocece. Então eu... Geralmente eu falto mais por causa disso. Ou porque tem que ir no médico que a semana passada alguma coisa assim não por coisa fútil assim (Vanessa).

Na fala de Vanessa, vemos que ela é uma aluna frequente e só falta quando tem muita necessidade. Por ter filhos pequenos às vezes tem que faltar, como ela mesma diz “criança adocece” e ela precisa dar atenção a seus filhos. Durante um mês de aula ela teve baixa frequência, pois a sua mãe adoceceu e ela teve que cuidar dela. Os familiares também podem vir a influenciar na frequência ou infrequência dos alunos.

As falas dos entrevistados infrequentes Daniela e Hélio mostraram que podem ser fortes “candidatos” a evadirem da escola se perderem a motivação/obrigação que eles têm.

4.3 RELAÇÃO ENTRE FALTAS À AULA E APRENDIZAGEM

Todos estão na escola em busca de alguma coisa, seja para melhorar de emprego, passar o tempo, aprender a ler e escrever para tirar a carteira de motorista, cada um busca um objetivo. Mas o que pensam quando faltam? Estariam prejudicando suas aprendizagens?

Já que o foco principal da pesquisa era saber os motivos que levam a infrequência, procurou-se saber se eles consideravam as faltas prejudiciais para suas aprendizagens. E todos os entrevistados, sem exceção, consideram que as faltas prejudicam no avanço de suas aprendizagens.

Pesquisadora: As faltas prejudicam tua aprendizagem?

Daniela: Ta me prejudicando. Porque daí o tempo passa, o tempo vai passando, passando e eu não termino os estudos. E eu fico sempre naquela. Eu fico sempre saladeira. Eu quero, eu tenho vontade de avançar no meu trabalho também, de fazer

outra coisa. Faz falta sim! Na semana passada que eu faltei eu perdi um monte de coisas, que eu queria fazer e perdi.

Na fala de Daniela entende-se que suas faltas estão prejudicando suas aprendizagens. Ao ouvir Daniela, ela enuncia a vontade de avançar nos estudos e melhorar de emprego, mas as suas faltas não permitem que ela avance.

Todos os alunos, sem exceção, acreditam que as suas faltas estão prejudicando nas aprendizagens, mas mesmo sabendo que devido às faltas será difícil avançarem nos estudos, não conseguem faltar menos. Todos, com exceção de Hélio, afirmam que desejam avançar nos estudos para melhorar na vida.

Paulo, ao ser questionado sobre se faltar prejudica na aprendizagem, responde que sim, mas também afirma algo não enunciado por mais ninguém, ele disse que os alunos evadidos estão retornando. Paulo faz uma análise sua e de seus colegas:

Pesquisadora: Faltar prejudica na aprendizagem?

Paulo: Claro, o cara vai se esquecer o que ta aprendendo. Claro que vai prejudicar, sim!

Pesquisadora: Tu acha que se tu faltar vai te prejudicar por que tu vai esquecer as coisas?

Paulo: Sim! Por que esse pessoal ta voltando pra aula? Porque já se esqueceram o que eles estudaram. Eles estão voltando de novo. Aí estudam um ano ou dois e eles vão embora e depois voltam de novo.

Paulo nos trás um comportamento cíclico que talvez caracterize o fluxo da EJA: idas e vindas dos alunos, que “somem” um ano, voltam, ficam mais um tempo, e “somem” de novo. Esse comportamento cíclico de frequência demanda outra organização curricular que considere essa especificidade. A EJA, como falado anteriormente, precisa ser pensada de forma diferente do ensino regular, essa necessita levar em conta a realidade dos alunos que a frequentam.

Foi recorrente na fala dos entrevistados dizerem que, ao faltarem, vão esquecendo das coisas e perdem muita matéria, dificultando seus avanços.

4.4 O QUE A ESCOLA PODERIA FAZER PARA DIMINUIR A INFREQUÊNCIA

Já que existem motivos para a infrequência dos alunos pensei que poderiam existir formas de ajudá-los a faltar menos, conseqüentemente permitindo que eles avancem em seus estudos, já que não acredito ser possível haver avanços na aprendizagem quando se tem poucas presenças em aula.

Perguntou-se para os alunos infrequentes e também para os frequentes sobre que poderia ser feito para diminuir as faltas às aulas. Obtive respostas muito diferentes do que imaginei, pois, analisando todas as respostas, são poucos que responderam que poderia ser feita alguma coisa para ajudar e eu acreditava que receberia várias sugestões.

Machado (2012) em sua pesquisa cita que é importante a adequação do currículo para a permanência dos alunos, mas nenhum dos entrevistados do meu estudo cita o currículo da escola como podendo ser desmotivador, só o aluno João que anda um pouco desmotivado com a organização da escola. Acredito que pensar o currículo junto dos estudantes seja importante para suas permanências.

Adequar os conteúdos curriculares aos alunos, aos seus desejos, aos seus gostos, ao que lhes interessa discutir, aos seus sentimentos, construindo propostas de trabalho que, respeitando o que se sabe e buscando novos conhecimentos, estabeleçam trocas e construções coletivas de aprendizado, pode possibilitar o pertencimento social e institucional, fomentando a permanência. Este pertencimento, concretizado pelas relações estabelecidas entre os sujeitos, pode favorecer tanto o aprendizado como a continuidade na Educação de Jovens e Adultos (MACHADO, 2012, p. 55).

Daniela relata que só depende dela para ser mais frequente nas aulas, já que o cansaço diário no serviço não permite que ela tenha “força” para enfrentar todos os dias uma terceira “jornada”. Ao perguntar o que ajudaria ela a faltar menos ela respondeu:

Ah, não sei! Sei lá, eu vou ter que dar um jeito. Eu vou ter que fazer alguma coisa pra mim não ficar tão cansada. Talvez trabalhar menos horas, mas eu não posso fazer isso. Como eu não tenho estudo, se eu trabalhar menos horas eu vou ganhar pouco. Se eu tivesse (estudo) seria diferente. Vou te dizer bem a real. Eu tenho que me esforçar, tomar algum remédio, pra mim me acordar e não ficar tão cansada, ou trabalhar menos (Daniela).

Até perguntei se ajudaria ela a faltar menos se recebesse uma ajuda de custo mensal para pagar as passagens ou outro valor que pudesse ajudar na sua vida, e ela disse que nada poderia ser feito pela escola, pois o cansaço dela é muito maior. Pensei em algum valor em dinheiro achando que poderia ser uma ajuda para que esses alunos faltassem menos, que nem acontece no ensino regular, onde tem o Programa Bolsa Família⁵, mas isso não ajudaria a maioria dos alunos da EJA.

⁵ O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País. O recebimento do benefício está condicionado à frequência escolar dos estudantes.

Hélio também falou que nada ajudaria ele a não faltar, já que falta devido a seu estado de saúde, principalmente quando o tempo não está bom, ele falta.

O aluno que trouxe a organização da escola como responsável por ele estar infrequente no momento trouxe como resposta para que ele viesse nas aulas e não faltasse: *“Ter essa caligrafia, ter escrita no quadro, perguntas, ajudar a gente a responder e principalmente o reforço. Só uma questão de segunda é aquilo, terça. É só as coisas na data certa”* (José).

[...] o papel do professor, no campo afetivo e relacional, pode ser de vital importância para o sucesso do aprendizado e, conseqüentemente, para a permanência dos alunos na Educação de Jovens e Adultos. Na perspectiva da prática pedagógica, nos deparamos com a mesma importância. Abordagens significativas, com reconhecimento, pelo jovem e adulto, de sua aplicabilidade prática, e estabelecimento de relações com a vida cotidiana preparariam, talvez, os aprendentes para o enfrentamento das dificuldades, agregando conhecimentos para melhor aproveitar oportunidades no campo do saber. (MACHADO, 2012, p. 40)

Pelas respostas de José e a conversa que tivemos vi que ele está muito insatisfeito com a organização das aulas da escola, e que seria uma questão de organizar os dias para cada aula, como é no ensino regular, cada matéria tem o seu dia. Esse aluno não tem uma professora só e sim três (a partir da Totalidade 3 os alunos possuem mais de uma professora), por ter mais professoras acredito que ele prefira que cada professora tenha seu dia, sua matéria e ele seja sempre avisado com antecedência do que irá acontecer. Esse achado da investigação encontra eco nos apontamentos de Machado (2012), ao afirmar que os espaços e tempos escolares são importantes na escola, dessa forma pode não ser só o José que está incomodado e sendo infrequente devido a organização que a escola dispõe no momento:

A organização pedagógica e administrativa, no estabelecimento dos tempos e espaços, bem como na elaboração dos currículos, torna-se de verdadeira e fundamental importância nessa compreensão de ambiente educativo. Ainda o espaço físico, onde todas estas relações, sociais e de aprendizagens, se desenvolvem, é elemento também relevante e precisa oferecer condições materiais adequadas para o ensino (MACHADO, 2012, p. 44).

Bruno me falou que alguns colegas faltam bastante por não gostarem de alguma matéria ou de alguma professora, só que acredita que falta força de vontade para que esses alunos venham.

Pesquisadora: Alguns colegas faltam bastante, o que tu acha que poderia ser feito para que eles faltassem menos?

Bruno: Mas a escola faz, é a pessoa mesmo que não tem eu acho que não tem força de vontade para fazer porque os professores aqui são excelentes, a qualidade de professores aqui na escola é excelente, é muito boa.

Pesquisadora: O que tu acha que poderia ser feito? Se eles ganhassem alguma coisa em troca?

Bruno: Acho que aí não teria graça né? Um ganha e outros não ganhar, isso aí eu acho que não... não...

Pesquisadora: Tu acha que eles tem que procurar? Eles têm que ter força de vontade? Então a maioria das vezes é por causa que falta força de vontade? Não é nem porque eles têm problemas?

Bruno: É força de vontade mesmo. Falta de força de vontade.

Na fala de Bruno acima vemos que ele acredita que não deve ser feito nada para ajudar seus colegas, mas que parta deles mesmos terem mais interesse pela escola.

Já Paulo foi bem radical quanto ao que poderia ser feito para ajudar os infrequentes a faltarem menos, para ele só se colocasse uma regra quanto a frequência:

Ah... Só se botasse uma regra pras eles. O negócio é o seguinte. Se tu falhar tantas faltas tu não entra mais no colégio. Só isso, do contrário. É porque tem uns que na hora da merenda eles comem e vão embora. Ficam até o primeiro turno, segundo eles já não vão, eles vão embora (Paulo).

A fala de Paulo mostra que ele acha necessário ter regras para que algo se cumpra, já que a frequência não é obrigatória os alunos vêm à aula quando querem, não vão ser cobrados por ninguém e os únicos prejudicados serão eles mesmos. Provavelmente Paulo está trazendo uma imagem de organização escolar do tempo que ele frequentou a escola pela primeira vez. Hoje em dia, numa educação para todos está realidade não pode estar presente nas escolas. Aqui novamente devemos pensar nas especificidades da EJA, pensando em currículos que contemplem todos esses alunos que já tiveram em um momento da vida seus direitos interrompidos.

Já Vanessa acha que há alunos que não tem condições financeiras para irem às aulas e por isso são infrequentes. A aluna sugeriu que fosse feita uma pesquisa na escola com os alunos que realmente necessitam de ajuda e que a escola ajudasse.

Pesquisadora: O que tu acha que poderia ajudar os alunos a faltarem menos? Tu tem alguma sugestão?

Vanessa: Realmente tem certos alunos aqui dentro do X, que condições financeiras às vezes é bem ruim, e às vezes muitos assim deixam de vir porque não tem mais o

dinheiro pra passagem, ou tem aquele dinheiro contado pra ir pro serviço, não pra ir pra escola. Mas também tem bastante gente que se esforça para vir do jeito que dá. Entendeu?

Pesquisadora: Mas tu tens alguma ideia de como a escola poderia ajudar? Vanessa: Tem vários motivos, mas o financeiro eu acho que é o maior. Eu não digo assim a escola dar todas as passagens, mas a escola fazer uma pesquisa de quem realmente precisa de passagem e dar pelo menos dar a metade. Já ajuda alguns alunos, mas os que realmente precisam. Então, teria que ter um levantamento da escola, com a direção, pra ver realmente quem precisa e quem não precisa.

Pesquisadora: Tu acha que os alunos que faltam viriam mais?

Vanessa: Viriam mais, iam se incentivar mais a vir.

Vanessa já se aproximou do que eu imaginava ter da maioria como resposta, mas vi que o financeiro como ela traz talvez não seja o principal responsável pela infrequência, mas é importante, em minha opinião, que também se faça um levantamento para ver se há alunos realmente que não tem condições de ir às aulas e ser feito o cartão do ônibus com passagem gratuita para que esses alunos tenham o direito à educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS? AINDA HÁ MUITO QUE SE FAZER

Este trabalho que surgiu a partir de minhas inquietações do estágio docente objetivou saber as motivações de frequência e infrequência de alunos da EJA. Através de revisão da literatura foi possível conhecer um pouco mais sobre essa modalidade de ensino que, aos poucos, tem tido mais espaço nos trabalhos acadêmicos.

A realização desse trabalho não foi fácil, pois ao buscar bibliografia que eu pudesse referenciar a minha pesquisa não encontrei, só encontrando trabalhos que falavam sobre a evasão e permanência na EJA. Percebi que não há grande preocupação no assunto da infrequência, já que a entrada e avanço na EJA ocorrem a qualquer tempo, mas fiquei me questionando... *Será que se a escola investir em projetos com alunos infrequentes buscando os motivos das faltas e tentando ajudá-los não poderia ser diminuído a infrequência e conseqüentemente evitar a evasão?*

O presente trabalho me possibilitou ver que são diversas as razões que podem levar os alunos a serem frequentes ou infrequentes e que muitas vezes a infrequência gera a evasão. Já que a infrequência, pelo que podemos constatar no estudo, é ocasionada por motivos semelhantes da evasão, pode-se concluir que esses alunos que estão no momento infrequentes podem vir a evadir. Esse foi o caso das minhas ex-alunas do estágio que eram infrequentes no momento que estava dando aula para elas e no momento da minha pesquisa já não estavam frequentando mais às aulas, isso é, evadiram.

Foram encontrados fatores externos e internos motivadores da infrequência assim como nos escreve Machado (2012) que a evasão também é ocasionada por tais fatores.

A evasão na EJA ocorre por fatores externos, vinculados às condições socioeconômicas dos alunos e também em função das relações afetivas familiares ou do grupo de amizades, ou ainda por fatores internos inerentes ao ambiente de ensino onde alunos e professores, enquanto sujeitos, estabelecem relações na busca de reconhecimento social e conhecimento escolar (MACHADO, 2012, p. 16).

Essa pesquisa foi um estudo preliminar que necessita ser maior explorado, para podermos obter respostas que auxiliem a busca de estratégias para ajudar os alunos infrequentes que já tiveram em algum momento da vida seus direitos interrompidos. Considero relevante serem feitas mais pesquisas com essa temática,

buscando entrevistar maior número de alunos infrequentes, professores e integrantes da equipe diretiva. A partir de uma análise com maior número de participantes acredito ser possível delinear melhor o leque de respostas sobre motivações que levam à infrequência. De posse dessas informações, podem ser pensadas ações que contribuam para diminuir essa situação e a evasão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

_____. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer11_2000.pdf>. Acesso em: 10/10/2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC)**. – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004805.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2012.

CARDOSO, Cícera Romana. **Tramas do Impedimento: Os Sentidos da Desistência entre Alfabetizandos da EJA Natal**. Natal: UFRN, 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sociocultural**. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cad. CEDES, Campinas, vol. 21, n. 55, Nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2012.

FÁVERO, Osmar - **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. S/d. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª edição, São Paulo: Atlas, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

MACHADO, Jeferson Ventura. **Educação de Jovens e Adultos: Encantamento e Permanência**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS. 2012.

OLIVEIRA, Letícia Borges de. **EDUCAÇÃO NO CAMPO: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)**. Tese de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia/MG. 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: n. 12, 59-73, set/dez, 1999.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos**. 6ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Falando de Nós: O SEJA – Pesquisa Participante em Educação de Jovens Adultos**. Porto Alegre, 1998.

PORTO ALEGRE. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CME/PoA n.º 009, de 08 de janeiro de 2009. **Estabelece diretrizes para a oferta da**

Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- EJA, ensino fundamental, nas instituições de educação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre, 2009.

QUINTANA, Mario. **Espelho Mágico.** Porto Alegre: Globo, 1951.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SILVA, Francisco Canindé. **Evasão na Educação de Jovens e Adultos nas Escolas da Rede Municipal de Assu/RN:** Contextos de uma Realidade Pedagógica e Curricular. In: I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. João Pessoa, 2010.

SILVA, Raquel Duro. **A Percepção dos Fatores Influentes na Permanência Prolongada das Totalidades Iniciais e a Aquisição da Língua Escrita:** Um Olhar para a EJA. Porto Alegre: PUC/RS, 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SOARES, Sonia Ribas de Souza. **As Contradições na Vida e no Trabalho dos Alunos da EJA em Porto Alegre/RS:** Um Estudo de Caso. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ANEXO

ANEXO A – Termo de Consentimento Informado

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Curso de Graduação em Pedagogia

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisadora Karine da Cruz Alves, aluna regular do curso de **Graduação em Pedagogia** promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação do Professor Evandro Alves, realiza o Trabalho de Conclusão de curso: **FREQÜÊNCIA E INFREQÜÊNCIA NA EJA ALGUNS APONTAMENTOS**, junto a corpo discente do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire, da rede pública do município de Porto Alegre. O objetivo desta pesquisa saber alguns dos motivos que levam a frequência e infrequência dos alunos do turno da noite da EJA.

Os (As) participantes desta pesquisa serão convidados(as) a tomar parte da realização de questionário individual para os professores e equipe diretiva e questionário para cada turma de alunos.

Os dados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético. Não serão mencionados nomes de participantes e/ou instituições em nenhuma apresentação oral ou trabalho acadêmico que venha a ser publicado. É de responsabilidade do(a) pesquisador(a) a confidencialidade dos dados.

A participação não oferece risco ou prejuízo ao participante. Se, a qualquer momento, o(a) participante resolver encerrar sua participação na pesquisa, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo ou constrangimento.

O(A) pesquisador(a) compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone (51) 92459842 ou por e-mail - karine381@yahoo.com.br

.....

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas:

EU _____, inscrito sob o no. de R.G. _____, concordo em participar esta pesquisa.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Porto Alegre, ____ de _____ de 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas para Alunos Frequentes

Sexo:

Idade:

Totalidade:

1. Por que você está estudando? Como chegaste ao CMET? Há quanto tempo estudas no CMET?
2. Você costuma vir todos os dias na aula? E nas atividades complementares? Você se considera um aluno frequente ou infrequente nas aulas? Por que?
3. Por quais motivos você vem às aulas?
4. Por quais motivos você deixa de vir às aulas?
5. Caso tu precise faltar em uma aula, achas que isso te prejudicaria em tuas aprendizagens? Se sim de que maneira? Se não, Por que?
6. Alguns colegas faltam bastante, o que tu acha que poderia ser feito para que eles faltassem menos?

APÊNDICE B – Roteiro das Entrevistas para Alunos Infrequentes

Sexo:

Idade:

Totalidade:

1. Por que você está estudando? Como chegaste ao CMET? Há quanto tempo estudas no CMET?
2. Você costuma vir todos os dias na aula? E nas atividades complementares? Você se considera um aluno frequente ou infrequente nas aulas? Por que?
3. Por quais motivos você deixa de vir às aulas?
4. Tu achas que tuas faltas influenciam nas tuas aprendizagens? Se sim de que maneira? Se não, Por que?
5. O que ajudaria você a faltar menos nas aulas?