

ENSINO SEMIPRESENCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LEITURAS DO COTIDIANO ESCOLAR

CALDEIRA, Liliam Cristina – UEL - c_liliam@yahoo.com.br

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini – UEL – doragorni@onda.com.br

Eixo: Educação de Jovens e Adultos / n.06

Sem financiamento

O propósito desse trabalho

Este estudo propõe uma discussão acerca dos resultados produzidos em uma pesquisa de mestrado que buscou analisar a relação estabelecida entre a perspectiva da Educação de Jovens e Adultos (EJA) presente nos documentos oficiais e a perspectiva que emana da vivência escolar, a partir da visão de educandos e educadores.

O objetivo da investigação foi desvelar as contradições existentes na EJA, assim como seus limites e possibilidades no contexto atual. Para tanto, foi realizado um estudo de caso em um Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA) do Paraná tomou como objeto de estudo a modalidade semipresencial referente ao segundo segmento do ensino fundamental.

Para delinear a configuração política que norteia a prática educativa investigada e conhecer a perspectiva do discurso oficial, foram analisados documentos estaduais e federais que a respaldam.

Foram escolhidos, como fonte de dados documentais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96; o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei 10.172; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA - Parecer CEB 11/2000; as Deliberações 08/00, 07/01 e 06/05 do Conselho Estadual de Educação e o Regimento escolar do ensino semipresencial.

Assim, objetiva-se, com este trabalho, apresentar a produção da EJA semipresencial que se materializa através das relações estabelecidas entre educandos e educadores, em meio a uma configuração política específica.

Nesse recorte focalizamos a leitura que os atores da EJA fazem do processo de educação escolar em que estão inseridos. Esses sujeitos são identificados

pelas letras P e A, referindo-se respectivamente as professores e alunos. No conjunto de professores foram incluídos os coordenadores e a direção da instituição.

A pesquisa realizada

A pesquisa teve início com um levantamento da trajetória histórica do desenvolvimento da EJA no Brasil e da criação dos espaços de discussão acerca dessa modalidade de ensino na Europa, na América Latina e no Brasil. Em seguida, foram analisados os documentos estaduais e federais mencionados anteriormente, com o intuito de conhecer o contorno oficial que respaldou a EJA semipresencial naquele dado contexto histórico.

A perspectiva que emana da vivência escolar foi dada a conhecer mediante as observações e entrevistas realizadas com educandos e educadores da escola que serviu de campo para a pesquisa. Foram preservados os relatos originais dos entrevistados.

As observações realizadas em campo foram direcionadas tanto para as condições materiais de produção da EJA, quanto para a vivência escolar cotidiana e as relações estabelecidas entre os sujeitos.

Embora não constitua nosso objetivo nesse texto explorar em maior profundidade as condições físicas da instituição investigada, é importante mencionar que a escola consiste em um local que conta com diversas improvisações para o desenvolvimento das atividades da EJA. O espaço foi dividido em pequenas salas, algumas separadas por divisórias, tendo assim acústica ruim e acomodação deficitária.

Além disso, em algumas salas, professores de diferentes disciplinas lecionam simultaneamente. Esses fatos contribuem para diminuir a liberdade do professor de explicar o conteúdo para inibir o estabelecimento de diálogos entre os educandos e destes com os educadores.

Os docentes contam com a cooperação dos educandos, que fazem o máximo de silêncio possível, cultivando, desse modo, o que Freire (2005) concebe por cultura do silêncio.

Essa realidade revela contradições e limites em relação à perspectiva oficial que, por sua vez, anuncia em diversos suportes legais a formação de um cidadão crítico e autônomo.

A experiência educativa calcada no silêncio, centrada na atividade do professor, pouco pode contribuir para o desenvolvimento de uma democracia autêntica, pois como confirma Freire (2005, p.103) “[...] quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos”.

Essas instalações são menos precárias do que outras já ocupadas pelo Centro, conforme evidencia P₇, ao comparar dois lugares já ocupados pela escola: “Aqui foi otimizado em relação ao outro. No outro tinha três, quatro, cinco professores juntos, porque tinha poucas salas para as disciplinas e era um salão grande. Eram três, quatro, cinco professores de disciplinas diferentes dando aula todos juntos”.

As condições concretas de produção da EJA corroboram para visões dessa modalidade de ensino que a relacionam a uma prática educacional informal, mesmo estando inserida num sistema de ensino. O entendimento apresentado pelo educando A₄ sobre a EJA evidencia essa concepção: “a modalidade desse tipo de ensino é bom, mas não é como na escola”.

A saída da condição maciça de informalidade vivenciada intensamente em décadas anteriores não constituiu para a EJA sinônimo exato de superação das mazelas enfrentadas. As características quanto a sua forma, observadas no decorrer do estudo, permitem ultimar que estas enfatizam o trabalho individual, em detrimento das atividades coletivas e o silêncio no lugar do diálogo.

Nosso foco: o ensino semipresencial para os atores desse processo

No período de realização deste estudo, as atividades pedagógicas desenvolvidas no Centro estavam organizadas em momentos presenciais e não presenciais. Ao tentar compor a configuração dos momentos de estudos a distância, verificou-se que se trataram de estudos encaminhados pelos próprios alunos, como uma possibilidade de exercitarem o “autodidatismo”.

Já as aulas, ou melhor, os encontros presenciais, ocorreram de duas formas: através de atendimento individual ou coletivo. O momento denominado “coletivo” diz respeito àqueles organizados por projetos didáticos relacionados a uma dada disciplina. Nesse tipo de aula, os alunos recebem direcionamento e explicações comuns, pois o planejamento do encontro inclui trabalhar com todos simultaneamente.

Nos encontros individuais observados, percebeu-se uma rotina estabelecida. Os alunos chegam à escola, entram nas salas e solicitam a ajuda do professor para tirar as dúvidas das atividades que estão desenvolvendo em casa.

Entretanto, o próprio ato de verbalizar a dúvida comporta um aprendizado à parte, principalmente para aqueles que estavam por seguidos anos distantes do universo escolar. Para alguns alunos, essa configuração pareceu constituir um empecilho no decorrer do processo de aprendizagem, como é o caso de A₄:

[...] numa escola assim normal que você vai todos os dias, você tem um professor todo dia que explica aquilo que você não entende. Sendo que aqui você vai pela cabeça, você tem que fazer mais força para aprender e o professor te explica o básico, não o que você realmente necessita saber. Então, se quiser passar de ano e se quer aprender, tem que fazer força por si mesmo, ou não vai para frente [...].

Assim, A₄ chama a atenção para a distância existente entre suas necessidades educativas e a organização do trabalho pedagógico da modalidade semipresencial.

Nos encontros coletivos observados, os educandos tiveram mais situações de diálogo, troca de experiência e socialização de conhecimentos entre si e com o educador. Nesses momentos, todos caminham juntos, dentro da diversidade que lhes é própria, acompanhando as mesmas lições, tirando as dúvidas coletivamente e, enfim, desenvolvendo mais oportunidades de interação.

Incitar o aluno para que ele compreenda o objeto em estudo requer um ambiente de aprendizagem que alimente a liberdade para argumentar, posicionar-se, para oferecer e buscar ajuda.

O Centro possui recursos de aparelho de vídeo e televisão. As apostilas didáticas, porém, são essencialmente os únicos materiais bibliográficos disponíveis para estudo e pesquisa na escola, uma vez que a biblioteca existente não passa de uma pequena estante, com um acervo limitado, na sala ocupada pelos supervisores.

Portanto, as condições materiais encontradas no decorrer do estudo revelam um caráter aproximado da condição de informalidade que historicamente esteve presente na EJA, mas que não condiz com o contexto atual.

Conforme Arroyo (2005, p.32) “vivemos um momento em que a configuração da EJA é vista como deixar de ser educação não-formal para entrar na formalidade escolar. Somente assim os direitos dos jovens e adultos à educação seriam levados a sério”.

Das matrículas efetivadas durante a coleta de dados, a maior parte constituiu-se de jovens por volta de vinte anos de idade, sendo acompanhados, em segundo lugar, pelos adultos com aproximadamente trinta anos. Cabe destacar, a confirmação de que o grupo nascido nos anos 1990 apresenta crescente procura pela EJA.

Durante a realização das observações, foram diversos os atendimentos aos adolescentes ou seus responsáveis, por parte de funcionários da secretaria. Numa breve sondagem, tomavam conhecimento de que os alunos ainda estavam matriculados em escolas regulares mas, por indicação destas, procuravam a EJA.

Em todas as situações presenciadas, a instituição procurou redirecioná-los para um novo diálogo com a escola onde ainda estudavam, visando que nela permanecessem. Tal atitude foi tomada porque, no entendimento dos profissionais da EJA que participaram da pesquisa, esses fatos configuram movimentos migratórios incoerentes, já que esses educandos estão devidamente inseridos na educação escolar regular.

Entre esses adolescentes muito jovens, encontramos aqueles como A₅, que não apresentam ter muita clareza sobre as razões que o levaram para a EJA, como é possível constatar em seu depoimento, ao ser convidado a defini-la: “É bom, né, porque [...] você tem o dia inteiro para ficar em casa”.

Um fato curioso relatado por este mesmo adolescente e outros entrevistados foi que alguns pais e mães se matricularam no CEEBJA para acompanhar os filhos, tanto no trajeto entre escola e casa, quanto nos próprios estudos, como descreveu A₅: “Meu pai estuda aqui também [...] Estuda na minha sala”.

É claro que nem todas as investidas dos pais têm sido bem sucedidas, no que se refere ao retorno dos filhos aos estudos, como narrou A₆: “para puxá ele eu vim para escola, eu voltei [...]. Só que eu vim e ele não veio, quem sabe o ano que vem?”.

“Quem sabe o ano que vem” denota que sempre é momento de estudar e não há na vida das pessoas uma fase que é exclusiva para aprender, conhecer e produzir. Também evidencia o sentido da EJA para aqueles que, em razão das lutas

travadas diariamente pela sobrevivência, estiveram à margem da escola: uma porta sempre aberta.

Porém, o deslocamento dos adolescentes para a EJA, impulsionados pela própria escola regular, desvirtua as razões de sua existência. Corroborando com o posicionamento compromissado dos educadores do CEEBJA e encarando essa problemática de frente, é que foi desencadeado o processo de reflexão sobre a EJA no Paraná, resultando na reformulação da legislação, produção das Diretrizes e do Projeto Político Pedagógico das escolas.

Foram localizados também, no decorrer da investigação, aqueles jovens que, pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho, se matricularam na EJA na tentativa de não interromper os estudos e concluir a educação básica em menos tempo.

De acordo com Dayrell (2005, p.63), “grande parte dos jovens que chegam à EJA vêm de uma experiência educativa formal diversificada, alguns tendo sido excluídos da escola nos mais variados estágios, frequentemente ainda no Ensino Fundamental, com uma história marcada por repetências, evasões esporádicas e retornos, até a exclusão definitiva”. A trajetória de A₈ exemplifica essa realidade: “Eu aprendia com facilidade de primeira a quarta, mas quando foi na quinta eu não consegui aprender mais não [...]. Eu chegava dentro da sala, eu nem fazia nada, eu ficava na carteira assim e deixava o dia passar e [...] reprovava”.

Como é possível explicar a distância entre a educação nesse mundo vivido e o ilustrado universo dos princípios e fins da educação nacional? Segundo a LDB 9394/96, em seu Título II, art. 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996). Todavia, o objetivo de pleno desenvolvimento não convence aos jovens educandos da EJA. Suas expectativas limitam-se à objetividade da satisfação das necessidades básicas de sobrevivência por meio de um emprego, seja qual for.

Mesmo para os adultos com mais de quarenta anos, a EJA também foi reconhecida como possibilidade prática e exclusiva de abertura de caminhos para o mercado de trabalho vislumbrado por pais ou mães de família, como A₁: “Eu espero que eu aprenda bem para mim fazer o meu segundo grau. Se não fizer o segundo grau, não

arruma serviço, não arruma nada. [...] você pode arrumar um serviço melhor, num escritório”.

De fato, níveis de escolarização mais elevados passaram a ser exigidos para o exercício de funções menos complexas, que antes não comportavam essa demanda. Ao aprendizado são condicionadas as possibilidades futuras de trabalho, como relaciona A₂: “[...] as empresas estão exigindo cada vez mais estudo da gente, então eu voltei a me matricular”.

Entretanto, na contra mão das esperanças e expectativas dos alunos sem trabalho, dos despossuídos do campo e da cidade, dos assalariados precarizados de forma geral, segue uma corrente de destrutividade da força humana mundial através do descarte e da superfluidade do trabalho. Tornou-se possível situar as expectativas desses educandos sobre a educação escolar como uma única via para uma sobrevivência menos incerta, ainda que na condição de assalariado precarizado, ou daquele que está na fila de espera.

A idéia de que o homem está em constante aprendizado e transformação ao longo da vida é um dos diversos fatores que justificam a existência da EJA. Entretanto, essa concepção não é comungada pelas regras do mercado, conhecidas de perto pelos educandos entrevistados.

Para compor a perspectiva da EJA a partir do cotidiano produzido no Centro de Educação, procuraram-se conhecer as expectativas dos educandos em relação a essa modalidade de ensino, na visão dos docentes.

Os docentes foram, então convidados a expressar como percebem as expectativas dos educandos com a EJA. Essas leituras apontaram uma visão consolidada no passado, nas experiências do supletivo, concebendo a EJA atualmente mais como um processo educativo com resultados rápidos e imediatistas através da certificação em curto prazo, do que como um processo formativo, como indica a afirmação de P₁: “Eles querem estudar, a primeira expectativa é um emprego bom. Eles falaram também que tem firma que está pedindo o segundo grau, se não tem também não faz ficha”.

O desemprego, a pressão do mercado de trabalho, juntamente com a insolidez das políticas públicas de EJA, colaboram, no contexto atual, para desvirtuar as possibilidades formativas dessa modalidade de educação.

Desta forma, em tal cenário marcado pelas impressões do passado, diversos atores caracterizam a EJA como uma escolarização que, além de breve, é mais

fácil do que a escola regular, como fica evidente com A₉, ao justificar seu ingresso: “É para mim adiantar porque senão eu vou ficar muito atrasada [...] porque eu já tenho dezesseis anos”.

Para A₉, o tempo de escolarização relaciona-se a um processo de produção e de rendimento, numa perspectiva quantitativa. De tal modo que, na intenção de promover mudanças na sua condição social e de suas famílias, alguns educandos que procuram a EJA acabam ocupando o papel de consumidores de uma mercadoria, cujo tempo de produção foi reduzido ao seu limite mínimo.

Esses jovens já não vislumbram uma carreira profissional atrelada às escolhas satisfatórias, mas sim a nada além do que a renda, uma obrigação necessária.

Com isso, o trabalho já não representa uma fonte de expressividade. Essa trajetória de atuação social muitas vezes é permeada por reminiscências de um processo de escolarização anterior vivido pelos educandos, que não foi sinônimo de aprendizagens bem sucedidas, autoconfiança, aprovações, etc.

Oriundos de experiências escolares dessa natureza, alguns dos jovens entrevistados apresentam visões sobre a EJA relacionadas com a construção de uma nova identidade, por meio da obtenção de respeito, visibilidade social, possibilidade de aprendizagem de novos conhecimentos, etc., como expressa A₁₀: “Quando eu entrei aqui não sabia quase nada, agora eu tô sabendo, eu não sabia somá [...] quando eu saí daqui eu já posso fazer as coisas, já sei somá, já sei tudo. Muito bom, aprende mais, daqui uns dias eu vou chegar à oitava série”.

No entanto, o abismo de carências evidenciado nas falas dos educandos possibilita legitimar o posicionamento de Freire (*apud* DAYRELL, 2005, p.65) ao alegar que “a tarefa pedagógica da escola é ampliar nos jovens alunos a sua condição de humanos”.

Esses jovens demandam mais do que a escolarização, “eles demandam redes sociais de apoio mais amplas, com políticas públicas que os contemplem em todas as dimensões, desde a sobrevivência até o acesso aos bens culturais”, como bem conclamou Dayrell (*op cit*).

A realidade vivida pelo educando, na condição de pai, mãe, trabalhador, trabalhadora, adolescente em busca de trabalho mostrou-se singular, referendando a concepção de educando presente nos documentos oficiais analisados.

Os grupos têm uma rotatividade dinâmica, pois cada educando tem uma rotina específica. Conforme o que foi observado e declarado pelos docentes, isso

não facilita o acompanhamento da frequência desses atores e, conseqüentemente, o desenvolvimento da sua aprendizagem por parte dos educadores.

A dificuldade para fazer um acompanhamento mais aproximado da aprendizagem do aluno revelou constituir-se um ponto problemático no ensino semipresencial, trazendo à tona a necessidade da construção de alternativas para solucioná-lo.

Por sua vez, o estudo presencial favorece a produção da educação como um ato rigoroso e sistemático, no qual alunos e professores passam a dispor de maior tempo juntos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, ele possibilita ao educando contar com a mediação e intervenções freqüentes do professor e a este, por sua vez, dispor da condição de tempo necessária a um processo de avaliação contínua e formativa dos progressos na aprendizagem desse sujeito.

Em decorrência da diversidade de atividades e necessidades dos alunos, os educadores observados demonstraram dedicar-se mais àqueles que apresentam maiores dificuldades. Ou seja, o professor acaba tendo que definir prioridades entre prioridades.

Quanto a isso, os entrevistados expressaram leituras diversificadas. Entre os mais jovens foi possível notar um tom de insatisfação e queixa por serem considerados capazes de “caminhar” sozinhos, como expressou A₉: “Eu aprendi pouca coisa, porque não tem explicação [...] devido aos alunos que têm uns que precisam de mais assim, que são os mais velhos que precisam de mais explicação e então acaba nem tendo tempo assim do professor chegar e explicar para você”.

A percepção que o professor e os demais alunos têm de si e dos colegas se inscrevem nas teias e tramas tecidas no cotidiano escolar. Para Larrosa (1999), a ontologia nos direciona a um entendimento de nós mesmos enquanto pertencentes a um determinado grupo de idade, gênero, religião, etc.

Os educandos presentes na situação escolar estudada são explicados pelas características políticas, econômicas e sociais produzidas historicamente e que delineiam o momento atual. Mais apropriado do que classificá-los é lê-los por suas auto-narrativas, que revelam trajetórias tão díspares, tão singulares e tão comuns, como as apresentadas em seus relatos, a exemplo de A₁₀:

Com nove anos de idade eu fui para a escola, primeira série. Foi bem, mas daí eu parei de estudar [...]. A escola que eu estudava era um pouco ruim porque os professor não ajudava muito, sabe, então eu não queria ir por causa disso. Então eu falava para o meu pai que eu não queria ir mais para a escola, daí foi indo assim.

A construção de si mesmo presente nos relatos também é atravessada pelas histórias daquelas vozes emudecidas, não pronunciadas, mas incluídas nas histórias contadas, como parte de outras histórias (NÓBLEGA, 2001, p.7).

Todas as histórias têm o mesmo cheiro: o perfume da exclusão. Em todas, o retorno à escola tem um porquê e para quê também, como pode ser notado em A₁₃: “[...] é uma nova vida surgindo que às vezes você fala assim, é mais um curso que eu fiz que me abriu caminhos, prá saber do passado por exemplo, do meio ambiente, da língua inglesa, da matemática, como também para servir de pedreiro”.

O tempo já vivido, marcado por conquistas pessoais, por sonhos, expectativas, por tempo de trabalho, de desemprego, de criação dos filhos, dos netos, dos afazeres domésticos, religiosos, etc. é também concebido pelos atores como tempo de recomeçar. Sempre é tempo de recomeçar!

Ao definirem os educandos, encontraram-se posicionamentos por parte dos educadores, como estes: “Relação de igual para igual. O aluno vê o professor como um orientador, como um amigo que está disposto a tirar suas dúvidas. E o professor vê no aluno um cidadão com vontade de vencer. Eu pelo menos vejo isso. Aqui para eles é a solução, ele vê no professor uma solução”. (P₃).

Da mesma forma posicionaram-se alguns educandos, que muitas vezes, por não terem tido acesso à escola anteriormente, ou por terem interrompido esse processo por vários anos seguidos, sentem-se enaltecidos pela possibilidade de retornar à escola. Eles assumem a responsabilidade por não terem concluído os estudos na idade apropriada e também por qualquer dificuldade que venham a ter durante o processo de aprendizagem.

Por outro lado, os educadores também se definiram pelos aspectos afetivos, emocionais, enfim, aqueles elementos que dão à relação professor-aluno uma maior proximidade e cumplicidade, como comentou P₂, ao descrever o professor da EJA: “Eu acho que eu sou uma amiga, filha, às vezes mãe do aluno. Você tenta levar, dar a mão, dar forças. Porque às vezes são muito pessimistas, negativos. Então você tem que estar sempre reanimando, dando forças”.

Para muitos educandos como A₅, é na própria relação professor-aluno que se reabastecem para enfrentar as árduas lutas cotidianas: “[...] eles são muito mais melhor do que numa escola. Eles dão mais atenção”.

O incentivo dos alunos por parte do professor constituiu um dos fatores de acolhida e motivação para continuidade aos estudos e se empenharem para alcançar seus objetivos.

Dada a carência por reconhecimento e a baixa auto-estima que muitas vezes apresentaram os alunos da EJA, o desempenho dos docentes foi considerado por alguns educandos como uma dádiva e não uma atribuição profissional.

Com a secundária importância atribuída à apropriação de conhecimentos, conforme foi possível constatar nos relatos de alguns educandos, a EJA pode deixar de cumprir a função de excelência da escola, a sua razão de ser. E, por conseqüência, pode contribuir pouco para a superação das desigualdades sociais da contemporaneidade.

Ao serem indagados se sentem dificuldades para aprender e/ou estudar, diversos educandos comentaram que, em razão das dificuldades que sentem, contam com a ajuda de amigos, professores particulares ou filhos, como relata A₄: “[...] às vezes eu procuro um professor particular [...] ele vai me ajuda, me ensina algumas matérias”.

Falas como essas, geram reflexões sobre quanto uma carga horária cumprida, em sua maior parte a distância, contribui para o acompanhamento devido da aprendizagem e o quanto é possível contar com o apoio pedagógico adequadamente direcionado, por parte da escola.

Concebendo que a aprendizagem no indivíduo se dá desde o seu nascimento, uma pessoa adulta é dona de longa vivência social, ou seja, se apropriou fora da escola de elementos culturais da sociedade da qual faz parte, por meio das relações estabelecidas com os demais indivíduos.

O educando da EJA encontrado nessa investigação deixou evidências de que, mesmo com toda sua trajetória de aprendizagens ao longo da vida, necessita de intervenções didáticas eficazes, direcionadas e coerentes, tanto quanto os educandos de outras faixas etárias. Tal fato revela um dos limites da configuração semipresencial com o qual deparou-se nesse caso, uma vez que se percebeu o destaque para uma prática educativa que atribui ao sujeito o sucesso ou o fracasso no processo de aprendizagem.

Percebendo aspectos frágeis no que diz respeito à intervenção pedagógica na EJA semipresencial, certos educandos a definiram como uma escolarização ruim e mais fraca do que o ensino regular.

A esse respeito, A₇ referiu-se ao que poderia ser melhorado: “Tem professor que não explica bem a matéria, porque é à base de apostila [...]. É tem um tempo para você estudar, para fazer as provas, então acho que a professora deveria dar a apostila e explicar o conteúdo”.

O objetivo central da educação é o de possibilitar ao indivíduo relações com as objetivações e apropriações de elementos da esfera não cotidiana, implicando assim numa caminhada rumo à superação da alienação. A educação escolar constitui assim, uma prática “[...] mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano na vida do indivíduo [...]” (DUARTE, 1999, p.43).

Entretanto, pelos relatos como o de A₃, transcrito abaixo, verifica-se que as possibilidades de mediação produzidas nesse cenário muitas vezes não contribuem para a formação de um sujeito não alienado, incidindo então em uma prática reprodutivista, aleatória e alienante:

[...] tem muitas pessoas que não lê, que não faz o trabalho, que chega na sala pede o gabarito, vai corrigir [...] Ela passa o gabarito, ele vai corrigir e mesmo se ele não fez ou se ele errou ele não vai falar para o professor se ele errou ou não. E às vezes ele nem fez, ele pegou o gabarito, deu uma olhada na prova e no gabarito e fala: professora, dá a prova. Então ele começa a apagar a apostila, ela não viu se ele fez ou não fez e ele vai direto para a prova.

A educação escolar tem a finalidade de promover o indivíduo, instrumentalizá-lo para superar o senso comum, de forma que este se torne “capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens” (SAVIANI, 2002, p.38).

A partir desse prisma, a Educação Jovens e Adultos necessita contribuir para que esses trabalhadores, adolescentes, ou chefes de família entrem em contato com o que a humanidade já construiu, como saberes, cultura e ciência, para instrumentalizar-se em suas práticas sociais.

Diferentemente das formas espontâneas de educação, o trabalho educativo é uma atividade intencionalmente dirigida por fins, de acordo com Duarte (2003).

Porém, o aluno, jovem ou adulto, portador de autonomia para solucionar problemas e aprender com as questões cotidianas, se vê tendo que aprender na escola, sem poder contar muito com ela, como mostrou A₉: “Esse ensino do supletivo você não aprende muita coisa porque é uma coisa bem mais rápida, tipo assim, já num colégio assim normal onde você já frequenta cinco aulas num período assim maior, você aprende explicações bem melhor das coisas [...]”.

Posicionamentos como o de A₉, deixaram latente a seguinte reflexão: Será que para alguém que está há tanto tempo fora da escola, uma carga horária tão extensa de estudos solitários em casa ou no trabalho pode contribuir efetivamente para a apropriação de novos conhecimentos, para a superação de dificuldades e desenvolvimento de uma verdadeira autonomia?

Entre os próprios adolescentes foi possível verificar tanto aqueles que vislumbram a EJA como um caminho mais fácil para a conclusão dos estudos, trocando-a diversas vezes pelos atrativos da rua, quanto outros que, criticamente apontam a fragilidade do exercício da prática educativa do professor como um fator de grande impacto sobre o processo de ensino e aprendizagem, tomando como referência a recente passagem pelo ensino regular, como se vê em A₈:

Eu entrei aqui mesmo por causa do curso e já que eu tô atrasado. [...] as escolas ensina mais, tem diploma que vale mais pra entrar nas firmas, no caso aqui do CEEBJA eles já não valoriza tanto. [...] você não aprende aqui não. Por causa que aqui eles não explica nada. Eles dá a apostila assim e: “Estuda”. Mas estudar o quê? “Lê”. Elas num fala nada. Aí você lê, faz a prova e do nada você já passa.

Entre esses, soa a cobrança por ensino de qualidade, por meio de uma prática docente com didática e metodologias apropriadas, com processos avaliativos e currículos coerentes enfim, com um processo formativo eficaz.

Compondo o contexto escolar de ensino e aprendizagem, temos o processo avaliativo que, segundo o artigo 24, inciso V da LDB 9.394/96, deve ser contínuo e cumulativo, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

A esse respeito, pode-se constatar pela investigação proposta que, para efeito da certificação dos alunos, prevalecia naquele momento a avaliação de situações/atividades desenvolvidas durante as aulas e também uma avaliação final em cada bloco, subsidiada no Banco de Itens.

O Banco de Itens correspondia a um processo de avaliação individual composto por questões objetivas, de final de processo, com peso maior do que o referente às demais atividades desenvolvidas pelo professor no contexto da sala de aula. Essa prática avaliativa foi percebida de diferentes formas pelos educandos e educadores entrevistados.

Os alunos relacionaram o processo avaliativo que vivenciam a uma prática tradicional, cujo significado e ações se restringem de maneira isolada e descontextualizada à prova, nota, conceito, boletim, recuperação, julgamento e reprovação.

O depoimento de A₁ revelou que avaliação é sinônimo de obter ou não a “aprovação” e não um instrumento a favor da aprendizagem, que ajuda a avaliar o que já se sabe e o que ainda precisa ser aprendido: “essas avaliações que ela está fazendo corresponde tudo ao que está na apostila. Era o que eu tinha estudado, foi tudo o que nós fez no estudo das apostilas e caiu numa prova só”.

Convivem com todas essas percepções outras que entendem que a avaliação deve servir para o aluno como um instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades de reorganizar sua aprendizagem.

Desse modo, a avaliação passou a ser compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar e orientar a intervenção pedagógica. Esse aspecto também pode ser constatado na fala dos educadores, como pontua P₁: “Olha, a gente avalia o aluno não só por aquelas provas em sala. A gente avalia o aluno desde que ele chega e a gente vê o desempenho, o interesse do aluno”.

A avaliação deve ter o sentido de servir ao aluno como instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades de reorganizar sua aprendizagem. Deve servir também ao professor como instrumento de problematização, questionamento e reflexão, pois avaliar a aprendizagem do aluno redonda em avaliar a intervenção do professor.

Diante do propósito de conhecer em que medida a EJA concretizada no contexto educativo corresponde ao que preconizam as políticas públicas para essa modalidade de ensino, as leituras do contexto de sua produção possibilitaram enfocar as

relações de contradições e mediações, proximidades e distanciamentos entre as perspectivas em estudo.

Revelaram, assim, uma fragilidade das metas presentes no discurso oficial, demarcadas no interior da escola pela precariedade material de produção de uma nova realidade educativa.

Do confronto da perspectiva oficial com a que emana da prática escolar emergiu a coexistência de novos e velhos elementos. Podem ser descritos como novos elementos, os contextos, os sujeitos, as necessidades e as novas razões para a EJA. Como velhos, foram encontrados os paradigmas, as práticas, as formas, os conteúdos e influências relacionadas a contextos e experiências educativas que poderiam ter sido superadas historicamente.

Podem ser indicados alguns aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem, sua estética, saberes, procedimentos e avaliação. Mas foi encontrado, nesse espaço, o novo enquanto indicativo da dinâmica social, quando, por exemplo, identificada a cobrança da juventude por uma aprendizagem efetiva, por uma ação pedagógica mais eficaz, pelo descrédito nas possibilidades de formação plena como meta da EJA.

No entanto, não correspondem à classificação de velho e novo os respectivos e simplistas conceitos de bom e ruim, ou positivo e negativo, pois esses predicados podem estar presentes em ambos.

Assim, o velho e o novo coexistem, desnudam as contradições do contexto em que são produzidos e das objetivações que os permeiam, configurando, desse modo, os limites e as possibilidades da educação formal de jovens e adultos na contemporaneidade.

Algumas Considerações

A concretização da EJA sob a configuração escolar aqui estudada apresentou limitações materiais muito próximas àquelas oriundas da sua condição não-formal, tão marcada historicamente. Não obstante, diversas das concepções presentes no espaço estudado não evidenciaram as transformações produzidas a partir das pesquisas, vivências e debates sobre EJA e seus sentidos, produzidos ao longo da história da educação no Brasil.

Um dos elementos que evidenciou aspectos como este foi a insuficiência do diálogo na relação professor-aluno em determinados momentos,

descaracterizando-o como ferramenta primordial a serviço do processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos.

A visão de educação encontrada nas perspectivas estudadas tende a reduzi-la à escolarização, ao invés de expandi-la num panorama de formação humana. A partir dessa visão reducionista, foi constatado que ao professor tem sido delegada a função de instruir e esperar resultados, ao invés de ensinar.

A configuração semipresencial nos moldes em que se encontrava no início do estudo revelou dificultar o acompanhamento da aprendizagem do educando e de suas dificuldades, por parte do professor, não contribuindo para intervenções pedagógicas coerentes com as reais necessidades desse processo.

Outro elemento de destaque foi a presença da cumplicidade, essencial à relação professor-aluno. O respeito, a admiração e a cooperação entre os atores desse ato continuam sendo preponderantes na realimentação da EJA como resgate social.

As razões e expectativas do aluno da EJA trazem as marcas históricas da exclusão social, da pobreza e da marginalidade a que algumas camadas sociais continuam a estar sujeitas. Mobilizados pela necessidade de trabalho, pela conquista de uma condição cidadã, pelo desenvolvimento de seu potencial, elevação da autoconfiança e da auto-estima, os educandos entrevistados chegaram à EJA.

No entanto, esta EJA também ocupa uma condição de marginalidade, pelos seus limites materiais, estruturais e pedagógicos. Este último, não por falta de vontade e compromisso, pois estes fatores apresentaram-se como intrínsecos no exercício da docência na situação investigada, mas sim pela insuficiência da formação inicial e continuada dirigida ao educador de jovens e adultos e, conseqüentemente à atenção voltada a EJA no terreno das políticas públicas.

No processo educativo estudado, verificou-se que educandos que chegam à EJA, excluídos sob as mais inovadoras formas e anulados ao longo da vida como atores sociais, incorporaram a responsabilidade pelo próprio insucesso escolar e pela sua condição marginal. Ou seja, esses indivíduos demonstraram sentir que são responsáveis pelo fracasso e pelas limitações geradas pela própria estrutura social, num processo de naturalização da exclusão.

É notável a consolidação histórica dos espaços de produção da EJA e de construção de suas políticas, que podem ser comprovados através da sua oferta regular pela rede pública de ensino, mesmo com seu insuficiente financiamento. Apesar

disso, sua mais nobre riqueza: seu teor político e as metas de transformação social, não encontram eco no formato da EJA materializado na prática escolar aqui estudada.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Parecer n.11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

DAYRELL, J. T. A juventude e a formação de jovens e adultos – Reflexões iniciais Novos sujeitos. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção. Polêmicas do nosso tempo, v.55).

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FREIRE. P. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra 2005.

LARROSA, J. Tecnologia do eu e educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NÓBLEGA, J. G. **Cultura, currículo e histórias de adultos/as**. Caxambu, MG: Anped, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T1859537340569.doc>>. Acesso em: jun. 2005.

PARANÁ. Secretaria do Estado de educação. **Deliberação n. 006/05**. Curitiba, 2005b.

PARANÁ. Secretaria do Estado de educação. **Deliberação n. 008/00**. Curitiba, 2000.

PARANÁ. Secretaria do Estado de educação. **Deliberação n. 007/01**. Curitiba, 2001a.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.