

Nota do organizador: Publicado em Sérgio Haddad (Coord.). *Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA; Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Ação Educativa; Fapesp; Global Ed. 2007. p. 77-110.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PEJA)

Osmar Fávero¹
Eliane Ribeiro Andrade²
Ana Karina Brenner³

INTRODUÇÃO

Na segunda fase da pesquisa Juventude, Escolarização e Poder Local, no eixo Educação de Jovens e Adultos, no Rio de Janeiro foi selecionado para o estudo de caso o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), da Secretaria de Educação da Prefeitura do município do Rio de Janeiro, com base nas seguintes justificativas:

- a. criado em 1985-1986 como Programa de Educação Juvenil (PEJ) e desde sua origem expressa o objeto da pesquisa em questão: juventude e educação de jovens e adultos; a partir de 2005, em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da grande demanda, o PEJ passou a incorporar oficialmente a matrícula dos adultos, mudando sua designação para Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).⁴
- b. é um programa longo, criado há 20 anos, no primeiro Governo Brizola no Estado do Rio de Janeiro, especificamente para atender, em sua primeira proposta, jovens na faixa etária de 15 a 20 anos, excluídos ou não pelas escolas;
- c. partia de um conceito de alfabetização ampliada, entendida nos termos de Paulo Freire, prevista para ser realizada em dois anos, e procurava atender às demandas dos alunos, oferecendo o equivalente às primeiras séries do Ensino Fundamental de forma inovadora, no regime hoje designado como ciclos;
- d. embora tendo sofrido forte descontinuidade político-administrativa, principalmente no governo Moreira Franco (1987-1991), foi retomado no segundo governo Brizola (1992-1996) e reestruturado a partir de 1996-1998, quando da gestão de Luiz Paulo Conde como prefeito da cidade do Rio de Janeiro (1997-2000);
- e. nos últimos anos vem tendo grande expansão, desdobrando suas atividades e investindo sistematicamente na formação dos educadores através de cursos de extensão para seus professores, através de parcerias com universidades.

O município do Rio de Janeiro tem 5.857.995 habitantes, o que corresponde a 40,7% da população do estado. Suas principais atividades econômicas são a indústria de transformação, o comércio e o turismo. Como unidade político-administrativa é uma exceção no panorama nacional, pois foi sede da Corte, Município Neutro no Império, e Distrito Federal

¹ Professor titular da Universidade Federal Fluminense (UFF), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, coordenador local do eixo Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro.

² Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e técnica em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Uni-Rio)

³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, assistente local da pesquisa.

⁴ Em decorrência, neste relatório utilizaremos a sigla PEJ no histórico, e PEJA para a situação atual.

desde a proclamação da República até a criação de Brasília, em 1960. Em seguida, durante cerca de dez anos foi estado da Guanabara, até a fusão com o antigo estado do Rio de Janeiro, em 1975. Uma das decorrências desse histórico é o ensino elementar no município ter tido sempre atenção especial, podendo ser considerado, desde sua origem, como um sistema municipal.

Apesar disso, o município e principalmente o estado do Rio de Janeiro apresentavam sérias deficiências no atendimento educacional, sobretudo no ensino elementar. Em 1982, a eleição de Leonel Brizola para governador do estado, pelo PDT (Partido Democrata Trabalhista), significou forte ruptura com a política que até então predominava e, para o município do Rio de Janeiro em particular, significou, até certo ponto, o retorno aos tempos da capital federal, quando a cidade era o centro nervoso da política do país e seus políticos tinham projeção nacional.

Desde a campanha, Leonel Brizola propunha prioridade absoluta à educação e, após eleito, essa prioridade concretizou-se com a aprovação do *Programa Especial de Educação* (PEE), idealizado por Darcy Ribeiro, vice-governador e Secretário de Cultura do estado. O governo propunha a criação de 500 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) em áreas carentes e de grande concentração demográfica do estado. Uma das metas do PEE era a “criação, no horário noturno dos CIEPs, do Programa de Educação Juvenil para atender jovens de 15 a 20 anos que não houvessem frequentado a escola ou que dela tivessem se afastado sem o domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Arantes, 1998, p. 26). Pelo forte apoio recebido da então secretária de educação, Profa. Maria Yeda Linhares, o município da capital foi um laboratório tanto para a implantação dos CIEPs quanto do PEJ.

Para o estudo de caso, foi recuperado o histórico da proposta e da implementação iniciais, em 1985-1986, assim como da crise enfrentada no início dos anos 1990 e da reformulação promovida a partir de 1996-1998. Observa-se que o PEJ foi implantado inicialmente apenas nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), mas atualmente o PEJA está sendo desenvolvido nos CIEPs e em outras unidades escolares do rede municipal, inclusive porque os primeiros foram integrados à rede.

Para o histórico, foram realizadas entrevistas com alguns dos fundadores do PEJ, com professores que o sustentaram no período na crise e participaram do processo de sua reformulação, e também com a coordenação atual. Além disso, além do *Plano Especial de Educação*, foram analisadas as publicações da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura do período, coordenada por Darcy Ribeiro, assim como monografias e dissertações sobre o PEE e sobre o PEJ, produzidas em diversos cursos de pós-graduação das universidades fluminenses.

Para compreender a atualidade do PEJA, foram coletados e analisados os documentos que dão base legal ao Programa, além de relatórios relativos aos cursos de formação de professores e aos projetos em execução. Paralelamente, foi realizada pesquisa de campo em dois CIEPs da rede municipal de educação que desenvolvem o PEJA e no recém-criado Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA). A escolha dessas unidades foi feita de comum acordo com a coordenação do Programa, atendendo aos seguintes critérios: um CIEP que tivesse implementado o Programa desde sua origem e outro que o tivesse implementando recentemente; ambos deveriam estar atendendo alunos no PEJA I (1º segmento do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série) e PEJA II (2º segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série); e um pelo menos deveria ter classes diurna e noturna. A pesquisa realizou-se em dois CIEPs localizados na zona norte da cidade. O primeiro CIEP implementara o PEJ desde 1986; o segundo também iniciou os trabalhos no mesmo período, mas interrompeu-os por algum tempo, retomando-os em 1995, e desde 2003 está atendendo a

alunos em horário diurno. Por sua vez, o Centro de Referência foi inaugurado em maio de 2004, num prédio antigo especialmente adaptado para isto, no centro da cidade, funcionando das 7 às 22 horas e tendo por objetivo atender a jovens e adultos trabalhadores na área de comércio e prestação de serviços, em horários de acordo com sua disponibilidade para o estudo. O CREJA, em alguns pontos volta ao projeto original (por exemplo, trabalhando com turmas de poucos alunos) e foi pensado como primeira experiência de uma proposta de construção de outros centros, com as mesmas características, em pontos estratégicos da cidade.

Nos CIEPs e no CREJA foram realizadas entrevistas semidirigidas com os diretores e coordenadores, e grupos focais com professores e alunos do PEJA I e II. Esse trabalho foi complementado com a recolha de material utilizado nos CIEPs e no Centro, inclusive produtos de pesquisas recentes, realizadas por professores para serem apresentadas nos últimos cursos de formação.

HISTÓRICO

O PEJ foi criado em 1985, como uma das metas do *Programa Especial de Educação* elaborado sob a coordenação de Darcy Ribeiro, educador e vice-governador no primeiro governo de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro (1982-1986). Destinava-se a atender especificamente a população de 15 a 20 anos que nunca havia passado pela escola ou a havia abandonado sem concluir a primeira fase do então ensino de 1º grau. Sua proposta pedagógica tinha início com a alfabetização e pós-alfabetização dos jovens, de acordo com a concepção de Paulo Freire, explorando a leitura e a escrita e ampliando-a para o conteúdo específico do ensino elementar. Em atenção às necessidades desses jovens, organizava a seguir as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental de forma inovadora, embrião dos atuais ciclos de estudos.

Nesses 20 anos de atuação, podemos distinguir três fases na história do PEJ: primeira, criação do Programa e implantação acelerada; segunda, crise e sobrevivência em algumas escolas, pelo empenho de poucos professores e mobilização dos alunos (1992-1998); terceira, reestruturação, expansão e consolidação (1998-2005).

Primeira fase (1985-1991)

Segundo o PEE, o PEJ se justificaria pela existência de milhares de analfabetos na faixa etária dos 15 aos 20 anos, “marginalizados em relação aos benefícios da educação e da cultura e candidatos, muitos deles pelas insuficiências que apresentam diante das expectativas do mercado de trabalho, a desvios da conduta social”. Para tornar-se uma alternativa efetiva às necessidades educacionais dessa população, o PEJ deveria considerar: a) conteúdos identificados a partir dos seus padrões culturais; b) experiência individual dos alunos para incorporá-la ao processo educativo; c) necessidade de uma ação flexível, que permitisse os redirecionamentos indicados pelo acompanhamento constante do processo (Rio de Janeiro, 1985, p. 29).

A proposta inicial do PEJ assumia como pressupostos teórico-metodológicos a pedagogia freireana e apresentava como base a interdisciplinaridade, considerada como um processo de trabalho onde os conteúdos e objetivos de cada disciplina convergissem para a proposta metodológica do PEJ. O ponto de partida era a alfabetização, entendida em sentido amplo e articulada à noção de cidadania. Por sua vez, a organização curricular abrangia as

áreas de Linguagem, Matemática, Realidade Social e Cidadania, Saúde, Educação Física, Arte e Cultura, todas interligadas à dinâmica de alfabetização (Henriques, 1988, p. 44).

Em relação ao conteúdo curricular e à metodologia de trabalho, o Programa partia da vida do aluno. A opção metodológica inicial para a alfabetização era a palavra, tomada como a menor unidade significativa, inserida em um determinado contexto e geradora de novas palavras. Segundo Henriques, o ponto de partida costumava ser o nome do aluno; não há indicações que o PEJ trabalhasse com pesquisa investigativa da realidade local ou fizesse um amplo estudo dessa realidade, como proposto pela metodologia freireana. A articulação interdisciplinar das áreas do conhecimento com as quais o PEJ trabalhava tinha como diretriz geral facilitar a formação da identidade do aluno. Assim, segundo Henriques (*idem*, p. 44-45), caberia a cada uma delas um conjunto de princípios e parâmetros distribuídos da seguinte maneira:

- a. *Linguagem*: a opção pela linguagem oral utilizada pelos alunos como fonte geradora do processo de alfabetização é bastante clara. A escolha do nome do aluno como ponto de partida para o domínio da leitura e da escrita é justificada como intenção de iniciar o processo pelo resgate daquilo que é fundamental na identidade do ser humano.
- b. *Matemática*: o ponto de partida também se colocava na cultura e na vivência do aluno com a preocupação de desenvolver seu espírito crítico para a busca do pensamento autônomo e independente da escola. Para isso, o trabalho deveria ser pautado no raciocínio lógico desenvolvido a partir de situações que lhes seriam familiares e da manipulação de material concreto, com o intuito de fazê-lo chegar à elaboração de seu próprio conceito.
- c. *Realidade Social e Cidadania*: esta área do conhecimento pretendia levar o aluno a tomar consciência de si como uma pessoa que ocupa um lugar no espaço e no tempo. Partindo-se da localização espacial, se chegaria à forma como se dá a interação social nesse espaço de vivência, culminando com a localização no tempo a partir da relação entre a história de sua vida e a história da sociedade em que vive. Essa área pretendia também fazer com que o aluno percebesse sua capacidade em atuar na realidade que o cercava e modificá-la.
- d. *Saúde*: além de garantir a assistência médico-odontológica, o Programa previa também o trabalho de educação para a saúde, estabelecendo relação entre as condições de vida da comunidade e do indivíduo com a saúde/doença. Além disso, deveria propiciar a descoberta de seu próprio corpo, bem como estudar a relação entre saneamento, meio ambiente e relações sociais seriam outros objetivos básicos dessa área no intuito de fazer com que o jovem pudesse incorporar hábitos e conhecimentos necessários para manter ou adquirir saúde e melhor qualidade de vida.
- e. *Educação Física*: além de propiciar atividades diversificadas e prazerosas, era apontado como princípio dessa área a orientação para práticas desportivas que conduziram ao desenvolvimento corporal, psíquico e mental associadas à consolidação dos sentimentos de solidariedade e colaboração. Nos primeiros anos foram fundamentais as atividades de Educação Física, explorando o trabalho com o corpo, e ligadas à Saúde, sobretudo pela incidência da AIDS.
- f. *Cultura*: o resgate das manifestações culturais e artísticas da própria comunidade seria visto como contribuição para o processo de alfabetização. Além disso, essa área deveria ser reconhecida como fundamental para a realização de um trabalho

criativo dentro da escola na intenção de se estabelecer um reencontro com o prazer em aprender.

Para possibilitar o processo de alfabetização com esses pressupostos, Henriques informa que a equipe de coordenação do PEJ propunha a formação docente em dois momentos: o chamado treinamento intensivo, dado pela equipe central quando se implantava o PEJ em algum CIEP, e o treinamento em serviço, realizado por pólos, envolvendo tanto os professores num encontro mensal para a troca de experiências, quanto visitas da equipe de coordenação aos CIEPs. Os encontros mensais eram coordenados por professores orientadores, cargo previsto na estrutura do PEJ, responsáveis pela orientação do trabalho pedagógico.

Inicialmente o PEJ foi implantado, no horário noturno, em 20 CIEPs do município do Rio de Janeiro.⁵ Como já foi dito, este município sempre teve uma rede própria de escolas de ensino elementar. Apesar disso, os CIEPs foram instalados como uma rede paralela, em edifícios majestosos projetados por Oscar Niemeyer, com pessoal próprio e proposta pedagógica específica – o que causou grande discussão entre os educadores, nos periódicos e eventos da época.

Em termos estruturais, o PEJ deveria funcionar com o máximo de 20 turmas por CIEP e com 15 alunos por turma. Possuía uma carga horária de quatro horas diárias assim divididas: 18 às 19 horas: jantar; 19 às 21 horas: sala de aula; 21 às 22 horas: Educação Física ou Artes. Nesse momento inicial, o curso tinha uma duração total de dois anos. Por definição legal, deveria atender exclusivamente aos jovens de 15 a 20 anos. No entanto, os adultos o procuravam e eram aceitos, mas não matriculados, assistindo as aulas como ouvintes.

A partir de 1987, em resposta à reivindicação dos alunos e profissionais, o Programa foi ampliado, passando a atender os que o procuravam com nível de escolarização mais adiantado e também os que nele tinham se alfabetizados e pretendiam seguir os estudos correspondentes ao primeiro segmento do Ensino Fundamental. Passou então a ser organizado em dois blocos de aprendizagem, o primeiro na alfabetização propriamente dita e o segundo trabalhando conceitos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

No momento inicial do PEJ não havia a possibilidade de serem emitidos certificados quando o aluno concluía esses dois blocos, porque não era reconhecido pelos conselhos estadual ou municipal de educação. Conforme revelado nas entrevistas, encontravam-se, então, formas diversificadas de encaminhamento dos alunos à 5ª série do ensino regular; o mais freqüente era a transferência para o Ensino Supletivo da rede estadual.

Nesse período, a falta de uma política unificada e com diretrizes curriculares definidas para a EJA na rede pública permitiu a coexistência, na esfera do município, do PEJ e das classes noturnas do Ensino Supletivo, criadas pelo estado em escolas municipais, assim como do ensino regular noturno, instalado em 26 escolas da rede, também oferecido para jovens até 20 anos.⁶ Para superar a não-certificação, as coordenações do PEJ encaminhavam para as classes de 5ª série, com uma declaração, os alunos que haviam completado os dois blocos e queriam continuar os estudos.

⁵ Segundo José Pereira Peixoto Filho, coordenador da proposta inicial, o PEJ foi implantado também em muitos CIEPs do estado, principalmente na região serrana. Não foram encontrados dados sobre essa implantação, o que de toda forma ultrapassaria os objetivos do estudo de caso.

⁶ A partir da Lei nº 5.692/71, passou a haver, no município, a “expulsão” dos alunos de 14 anos, mesmo incompletos, especialmente quando em defasagem série/idade, e mais idosos das escolas diurnas para os supletivos ou para o regular noturno. Estudos feitos sobre esse fato indicam não só a inadequação desses cursos para adolescentes e jovens, mas também o prejuízo causado pela transferência desses alunos aos adultos que os freqüentavam.

Segunda fase (1992-1996)

Em 1992, apesar do número razoável de CIEPs, quase todos com professores orientadores, muita coisa já começava a faltar em relação ao que era o projeto original, tanto em termos profissionais, como em termos de possibilidade de trabalho. A própria infraestrutura do Programa vinha sofrendo alterações que tornavam evidentes a progressiva falta de investimento, em termos de recursos. De acordo com Dias (1995), a partir de 1990 as atividades de Educação Artística e de Educação Física deixaram de ser desenvolvidas por professores específicos do PEJ. Com a nova orientação, os professores que ministravam essas disciplinas no horário diurno passaram a ser os responsáveis por essas atividades, complementando sua carga horária no Programa, sem, no entanto, o entendimento, o compromisso e o envolvimento com os objetivos iniciais desse trabalho com o público do PEJ. Em longo prazo, segundo a autora, estas atividades deixaram de acontecer. O afastamento da proposta inicial passa também a preocupar os responsáveis pelo Programa. Em seu depoimento, Maria Cândida Benício, professora do PEJ no período, explica essa situação:

A gente via que, naquela época, não tinha mais a proposta do PEJ tão clara como no início; tinha uma certa mistura, porque muitas pessoas iam chegando. Então, muitas escolas viviam mais intensamente o que era a proposta inicial, outras escolas já não viviam com essa intensidade. Confundiam a característica do PEJ da não-seriação, e seriavam. Tinham também necessidade da avaliação como se fazia na escola regular.

As eleições de Moreira Franco para governador e de César Maia para prefeito, no período 1992-1996, significaram uma mudança radical no projeto político do estado e do município, com o retorno das velhas forças conservadoras ao poder. No período, Regina de Assis assumiu a secretaria de educação municipal, não só reestruturando-a, mas também passando a privilegiar a Educação Infantil. Nessa reestruturação, o PEJ perdeu o *status* de programa, com uma coordenação central, e passou a ser um dos projetos dentro de um setor denominado Programas Sociais.

Esse quadro resultou na considerável redução do PEJ: enquanto em 1992 funcionava em 42 CIEPs, em 1995 era oferecido em apenas 15. Além da falta de apoio da secretaria municipal, sua divulgação ficou afeta apenas aos diretores, comprometidos com o Programa, pois seu cancelamento significaria expressiva diminuição de professores e de trabalhos a serem executados. Algumas unidades escolares converteram-se em baluartes de resistência, comprometendo os alunos e algumas instituições da sociedade civil na defesa do Programa. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, motivou os professores que defendiam o PEJ a procurar apoio nas instâncias legais, passando um ou dois CIEPs a receber adolescentes e jovens moradores de rua. Segundo depoimentos, o atendimento dessa clientela era muito difícil e sobretudo incompreendido pela Secretaria de Educação, mas foi uma experiência bastante válida.

Como foi dito, desde os primeiros anos, os alunos atendidos solicitavam a certificação, mas o PEJ, embora tendo apresentado em 1986 a necessária proposta curricular, não chegou a conseguir sua aprovação pelos conselhos estadual e municipal de educação. O governo Moreira Franco (1987-1991) arquivou o Programa Especial de Educação e os CIEPs e o PEJ foram praticamente abandonados.

Terceira fase (1996/1999 até 2005)

Em 1996, um convênio entre a Secretaria Municipal de Educação e o Ministério de Educação (MEC) destinou recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) à EJA no município do Rio de Janeiro, possibilitando investimentos significativos no PEJ. Nesse ano foi realizado o I Encontro de Jovens e Adultos da SME/RJ, reunindo cerca de 250 educadores da rede pública e de instituições não-governamentais, constituindo-se em importante marco de debates, reflexões e propostas de ação. Em 1997, aconteceu o II Encontro, atendendo aos desafios que se apresentavam naquele momento: reestruturação e normatização dos dois segmentos do Ensino Fundamental, assegurando aos jovens e adultos a conclusão desse nível de ensino; ampliação do atendimento, com base nas metas educacionais da SME.

Para concretizar estes dois desafios, foi remetido pela SME ao MEC proposta de novo convênio, visando à obtenção de recursos através do FNDE para ampliar o PEJ I (Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries) de 64 turmas para 130 turmas, atendendo a 3.200 alunos, e a criação do PEJ II (Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries), tendo em vista atender cerca de 5.000 jovens no biênio 1998/1999. O convênio garantiria também a formação continuada de profissionais específicos para a área de EJA, aquisição de material necessário para manutenção e ampliação das turmas, assim como a elaboração de material didático próprio.

Tendo sido o convênio aprovado e Luiz Paulo Conde assumindo a prefeitura do Rio de Janeiro, uma nova gestão do PEJ, passou a redefini-lo – em especial, criando o PEJ II para atendimento correspondente a 5ª a 8ª séries – na perspectiva de uma proposta que superasse as dificuldades recorrentes no ensino para crianças e adolescentes, que se tornavam ainda mais agudas para os jovens e adultos. A reestruturação no PEJ submetida ao Conselho Municipal de Educação e por ele aprovada passou a ter as seguintes características:

- a) ensino não-seriado, acelerativo e progressivo, realizado de forma presencial, em horário noturno, distinto do ensino supletivo e do regular noturno;
- b) cada turma deveria ter no máximo 25 alunos e mínimo com 100 alunos por unidade escolar;
- c) organizado em dois segmentos: PEJ I, correspondendo ao 1º segmento do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série), e PEJ II correspondendo ao 2º segmento (5ª à 8ª série), sendo cada segmento desdobrado em dois blocos;
- d) o PEJ I atenderia a jovens de 15 a 22 anos, sendo que no Bloco 1 os alunos seriam iniciados na alfabetização, entendida como a capacidade de relacionar texto e contexto, mantendo-se a presença das diversas áreas do conhecimento, numa abordagem interdisciplinar e introdutória; no Bloco 2, as diversas áreas do conhecimento começam a ser reveladas em suas especificidades, com destaque ao instrumental próprio de cada ciência;
- e) o PEJ II atenderia a jovens entre 15 e 25 anos, que não concluíram o ensino fundamental por estarem em distorção série/idade ou afastados da escola, também em dois blocos, com 870 horas cada; distribuídas pelos componentes curriculares, cabendo a cada um 60 horas em cada Unidade de Progressão (UP), perfazendo 180 horas no bloco, menos Linguagens Artísticas e Língua Estrangeira;
- f) as Linguagens Artísticas e as Línguas Estrangeiras seriam oferecidas com carga horária de 150 horas, a primeira no Bloco 1 e a segunda no Bloco 2.

Os dois segmentos teriam ainda em comum:

- a) organização do trabalho em *dias-aula* substituindo as *horas-aula*;
- b) avaliação participativa e contínua, feita pelo coletivo de professores: os alunos seriam avaliados em todos os momentos do processo e suas aquisições e mudanças de comportamento levadas em conta, tendo as escolas autonomia para criar formas diferenciadas de avaliação;
- c) ausência da reprovação convencional: os alunos avançam à medida em que atingem os objetivos previstos, sem uma época preestabelecida para concluir etapas;
- d) cada bloco se constituiria de três *unidades de progressão* a serem vencidas pelo aluno independente do calendário do ano letivo. Todo o curso poderia ser concluído em 22 meses de efetivo exercício;
- e) manutenção do mesmo professor nas três *unidades de progressão* de cada bloco, garantindo assim a continuidade de trabalho com o aluno;
- f) recuperação paralela diária para todos os alunos que apresentem alguma dificuldade;
- g) utilização de fitas de vídeo da MultiRio e da Fundação Roberto Marinho, como instrumentos de apoio para o trabalho do professor;
- h) elaboração de material próprio para cada componente curricular, sendo este material reproduzido para cada aluno;
- i) implantação do *centro de estudos* para os professores, sem suspensão de aula.

Essa estrutura foi regulamentada pelo Conselho Municipal de Educação, através da Deliberação 03/99. Em 2005, pelo Parecer 06/2005 do mesmo Conselho, de acordo com a nova Lei nº 9394/96 e em atendimento à demanda presente desde os primeiros anos do PEJ, foi ampliada a faixa etária do atendimento do PEJ para adultos e, em conseqüência, alterou sua designação para PEJA. Esse conjunto de procedimentos não só validou a experiência realizada como definiu a política municipal para a EJA.

ABRANGÊNCIA ATUAL E FUNCIONAMENTO DO PEJA

Abrangência

De acordo com as estatísticas oficiais de março de 2005,⁷ o PEJA funciona em 117 unidades escolares, todas funcionando no período noturno e dez delas também com classes no diurno. Além dessas unidades, o CREJA funciona em tempo integral, das 7 às 22 horas. Nessas escolas trabalham cerca de 1.200 professores, em 1.051 turmas atendendo a 32.482 alunos.

⁷ As estatísticas consideram apenas a divisão etária de 14 a 18 anos e acima de 18 anos.

Tabela 1
Matrículas do PEJA (mar. 2005)

PEJ I	Turmas	Alunos	Idade 14 a 18	Idade mais 18
Bloco I	194	5.496	566	4.930
Bloco II	208	6.067	1.147	4.870
PEJ II				
Bloco I	313	9.926	3.803	6.123
Bloco II	336	10.993	4.643	6.350
Total	1.051	32.482	10.159	22.273

Fonte: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Secretaria de Educação. Assessoria Técnica de Planejamento. Informações Gerenciais

Pela Tabela 1, observa-se um número progressivo de matrículas nos blocos e a predominância de alunos maiores de 18 anos, embora seja expressivo o número de matriculados na faixa etária de 14 a 18 anos, nos dois blocos do PEJA II, correspondente ao segundo segmento do Ensino Fundamental. Isto significa que esse alunado abandonou ou foi expulso da escola nos primeiros anos do ensino. Quanto ao gênero, a maioria dos matriculados é do sexo feminino: estão matriculados no PEJA I e no PEJA II 14.603 alunos e 17.879 alunas .

Nos últimos anos, o PEJA tem demonstrado enorme vitalidade e capacidade de expansão. Além das turmas das unidades escolares, mantém duas *classes anexas*,⁸ funcionando na sede da própria Prefeitura Municipal, e responsabiliza-se parcialmente por outras 156, a maior parte delas instaladas em favelas pelo Programa de Aumento da Escolaridade (PAE), que oferece cursos de complementação da escolaridade no Ensino Fundamental à população beneficiada pelo Programa de Urbanização de Assentamentos Populares do Rio de Janeiro. O PAE conta com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e sua execução está a cargo da Secretaria Municipal de Assistência Social, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (através do PEJA), de organizações da sociedade civil (especialmente o Viva Rio) e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Por sua vez, o CREJA tem se preocupado ainda com o atendimento às pessoas com necessidades especiais, em articulação com o Centro Integrado de Atendimento ao Deficiente e assessoria da Fundação Helena Antipoff, que colocam à disposição do PEJ professores itinerantes. Importante observar que essa clientela tem crescido nos últimos anos, pelo aumento da consciência do direito à educação.

Funcionamento

As três unidades investigadas serão apresentadas como um conjunto que compõe o PEJA do município do Rio de Janeiro, apontado-se, contudo, especificidades que as diferenciam. Destaque especial será conferido ao CREJA, por ser uma experiência recente, tendo como objetivo principal realizar a ação educativa com jovens e adultos de forma inovadora, em relação às demais unidades. Quanto ao PAE, por ser um programa temporário e apenas parcialmente integrado ao PEJA, serão fornecidas apenas informações gerais.

⁸ As *classes anexas* foram concebidas, originalmente, para funcionar em locais de trabalho dos alunos, utilizando a mesma metodologia e o mesmo material didático das classes que funcionam nas instituições escolares.

Os dois CIEPs visitados situam-se na zona norte carioca, próximos a morros e favelas. O CIEP 1 apresenta fácil acesso por meios de transporte público; a rua de acesso, porém, é pouco movimentada durante a noite e não há sinalização indicando a escola. O CIEP 2 encontra-se em um bairro que foi dividido com a construção de uma via expressa, que o desestruturou e atualmente prejudica a circulação de transeuntes. O acesso a este último CIEP é difícil; não há ônibus que passem pela rua da escola e a estação do metrô fica do outro lado da via expressa. Para chegar à escola é preciso cruzar uma longa passarela, deserta e escura durante a noite, e percorrer a frente de um grande cemitério.

O CIEP 1 funciona nos três turnos, oferecendo os dois segmentos do Ensino Fundamental regular, no diurno, e o PEJA, no noturno (18 às 22 horas). Desde a implantação existe o bloco I do PEJ I; apenas em 1998 foi implantado o segundo bloco do PEJ I e todo o PEJ II. No momento da pesquisa, essa escola contava com 15 turmas, sendo sete do PEJA I e oito do PEJA II.

O CIEP 2 também oferece o ensino fundamental regular em dois turnos durante o dia, e tem quatro turmas de PEJA I e quatro de PEJA II, no horário noturno, e uma turma do PEJA I em horário diurno, implantado em 2003, com cerca de 20 alunos. A diretora afirmou que a expectativa era de que haveria maior procura pelas turmas do diurno, tendo sido abertas inscrições para duas turmas, esperando atender aos pais e mães de alunos da escola, mas muitos justificaram não ter condições de frequentar a escola pela impossibilidade de pagar o transporte. Segundo a mesma diretora, a maioria dos alunos vem de comunidades do entorno da escola e a procura pelo PEJA tem aumentado, só não sendo maior em decorrência da atuação do Programa de Aumento de Escolaridade (PAE), nas comunidades próximas ao CIEP.⁹

Até há pouco tempo, os dois CIEPs investigados enfrentaram os problemas relativos à não-certificação, o que provocava o desestímulo dos alunos e a impossibilidade deles prosseguirem os estudos nas escolas estaduais que ofereciam o ensino médio. A diretora do CIEP 2 relatou que a não-certificação, além de justificar a pouca demanda, fez com que o PEJ, também implementado em 1985, fosse interrompido em 1995. Foi retomado em 1998, com a implantação do PEJ II e o início da certificação aos alunos concluintes.

Estrutura e equipamentos disponíveis nas unidades escolares

O CIEP 1 tem estrutura física muito bem conservada, as paredes não estão pixadas, a iluminação é adequada e os ambientes são arejados. Recentemente passou por reforma em que as meias-paredes (característica do projeto arquitetônico original) foram aumentadas até o teto, criando salas de aula tradicionais.¹⁰ Os alunos expressaram seu prazer em estudar nesta escola: “E a escola é muito boa, muito bem organizada e gostaria muito que aqui tivesse o 2º grau, porque já estava aqui direto”. “Eu voltei agora, senti uma estrutura muito boa dentro da escola, você vê que é uma escola organizada, não é aquela bagunça, você vê tudo em silêncio”.

⁹ Segundo os professores, a maioria dos alunos atendidos nos CIEPs CIEP 1 e CIEP 2 são alunos oriundos do período diurno da mesma escola; pais e mães de alunos também frequentam a mesma escola.

¹⁰ O fechamento refere-se às meias-paredes do projeto original que apenas alcançavam – e ainda alcançam, em muitos outros CIEPs – uma altura de cerca de 1,80m, o que permite a transmissão de um nível de ruído extremamente alto nos momentos de aula, pois a estrutura de concreto se comporta como uma câmara de eco, potencializando as vozes e os barulhos da escola, obrigando os professores a aumentar o tom de voz para que sejam ouvidos pelos alunos e vice-versa.

O CIEP 2, entretanto, apresenta-se degradado, com paredes mal conservadas e deficiências de iluminação interna e externa. As diferenças estruturais dos dois CIEPs são evidentes. Enquanto um conta com boa infra-estrutura, salas arejadas e bem iluminadas, poucas grades, corredores enfeitados por cartazes produzidos por alunos, o outro tem estrutura precária, mal conservada, salas e arredores mal iluminados, poucos equipamentos para o trabalho da secretaria.

Assim como nos CIEPs, as demais unidades escolares aliam a oferta da EJA à oferta do Ensino Fundamental regular. Em alguns casos, isso gera a impossibilidade de utilização de alguns espaços, como no caso do CIEP 2 em que a EJA não ocupa todos os espaços disponíveis da escola. No CIEP 1, observou-se que os banheiros ficam fechados durante a noite, sendo abertos apenas quando algum aluno solicita. Segundo a direção, esta estratégia é utilizada para inibir o consumo de drogas nas dependências da escola. Essas dificuldades já foram constatadas em outras pesquisas sobre o funcionamento noturno tanto no ensino regular quanto no supletivo e, atualmente, na EJA.

Em relação à segurança para chegar às escolas, os alunos comentaram:

Eu acho que nesse caso a gente está vendo a segurança como está no nosso estado. Eu acho que a professora que não está vindo, muitas vezes está com medo e não tem segurança nenhuma pra ela. Se você chegar aqui e ver... Qual a segurança que um professor desse tem? Nenhuma.

Eu tenho medo. Você imagina, eu saio daqui 21h40min, vamos supor que o colégio vai até 22h15min para mim não é vantagem, por que? Eu tenho que sair daqui, passar aquele caminho, sozinha. Às vezes, você encontra um colega para ir junto, mas às vezes não. Pois é o que eles fizeram comigo, me encurralaram no muro, colocaram o revólver na minha cabeça e pediram meu telefone e eu falei: “Pode levar, aí ele viu a foto...”

Em ambos os CIEPs há salas de informática, equipadas com computadores e acesso à internet, as salas porém não estão à disposição dos alunos. No CIEP 1 a sala está fechada por falta de monitor que acompanhe as atividades dos alunos. No CIEP 2 a sala de informática foi instalada por meio de um convênio da escola com a concessionária da via expressa, que cedeu dez computadores, comprometendo-se a mantê-los. Entretanto, este item do acordo não foi cumprido; as máquinas não estão funcionando e a concessionária manifestou o desejo de doar os computadores à escola, cessando a parceria e a responsabilidade de manutenção. A escola está arcando com o prejuízo de ter um laboratório de informática que não funciona e de não poder receber computadores da Prefeitura Municipal, que está equipando todas as escolas, mas se exime da responsabilidade de manutenção dos equipamentos, com base no acordo firmado. Uma professora comentou que nem mesmo os professores têm acesso aos computadores: “Às vezes a gente quer chegar cedo, ver uma coisa na internet, não pode, porque aquele computador não dá pra gente fazer isso. Então isso aí é uma brincadeira”.

Organização do tempo nas unidades escolares

Nas unidades escolares, o tempo de aula é organizado em *componentes curriculares*¹¹ que duram quatro horas; um professor fica na mesma turma durante todo esse tempo. Evita-se dessa forma a fragmentação produzida pela organização tradicional por disciplinas, em aulas de 45 minutos. De acordo com o *Projeto de Educação Juvenil* (1988), são previstos quatro *componentes curriculares* básicos para os Blocos 1 e 2: Língua Portuguesa, História e

Geografia, Matemática, Ciências/ Saúde; ao Bloco 1 é acrescido o *componente curricular* Línguas Artísticas e ao Bloco 2, Língua Estrangeira Moderna. Com exceção dos dois últimos, os *componentes curriculares* têm a mesma carga horária de 60 horas cada em cada Bloco e são organizados em conjuntos denominados *unidades de progressão*, nas quais os alunos são progressivamente avaliados. Na medida em que o PEJA não está atrelado ao calendário do ensino regular e que o acesso ao curso pode ocorrer a qualquer momento, possibilita-se a ascensão a níveis de conhecimento mais avançado sempre que o aluno dominar a sistematização dos *componentes curriculares* propostos para cada *unidade de progressão*, ou alcançar os parâmetros estabelecidos para cada Bloco.

Os professores foram praticamente unânimes em afirmar que o fato de poder dispor de um dia para cada turma é o que faz a diferença no PEJA. Conforme uma professora:

Quando vai chegando lá pelo meio da noite é que realmente a coisa começa a engrenar, até eles se integrarem com aquele assunto que está sendo discutido, com aquele assunto que ele está estudando, ele precisa desse tempo mais longo. E se fosse menos, esse tempo, ele ia cortar ali e já não ia finalizar o raciocínio. Ele tem necessidade desse tempo.

Além da organização por *componentes curriculares*, o PEJA em seus objetivos dá especial atenção a atividades culturais, que devem ocorrer em vários momentos do ano letivo. São realizadas palestras e aulas-passeio para a ampliação das experiências dos alunos. No CIEP 2 tais atividades não foram muito citadas por professores e alunos. No CIEP 1, entretanto, os professores relataram o quanto tais atividades ampliam e diversificam os conhecimentos dos alunos, agregando-os aos que já trazem de experiência de vida. Tais atividades rompem com algumas barreiras interpostas por condições financeiras, de trabalho e de oferta de atividades culturais nas regiões em que os alunos moram que os impediam de usufruir desses bens culturais. A coordenadora deste CIEP alertou, no entanto, para dificuldades como obtenção de transporte, pois os alunos são obrigados a pagar o deslocamento com recursos próprios, quando da realização de atividades fora da escola:

Então a gente passou a sair com eles, pegar o metrô, fizemos um passeio pela cidade, 60 alunos. Eles se comportaram bem; eles querem saber as coisas. O Aluísio virava pra gente e falava assim: mas isso aqui é o Centro da Cidade? Ele nunca tinha ido ao Centro. Ele tem 30 anos e está três anos no Rio, nunca tinha ido ao Centro da cidade. Levamos ao teatro. A gente procura valorizá-los como cidadãos e isso reflete muito bem neles. Mas a gente fala: para passear tem que ter o comportamento adequado.

Um dia na semana é reservado para os *centros de estudo* dos professores, dedicado à revisão do trabalho e aprofundamento em determinados temas. Segundo uma coordenadora pedagógica:

[...] o PEJ é uma estrutura que eu acho que a rede deveria pensar em possibilidades de absorver esse esquema de tempos, porque eu tenho essa experiência em outra escola. A dificuldade dos professores se encontrarem, de pensarem enquanto parceiros da mesma área de conhecimento. Aqui a noite já é uma experiência superada. Superada no sentido de que, aqui, todos os dias os professores se encontram, trocam informações a respeito de suas turmas, dos seus alunos. E sem dúvida que o aproveitamento é bem melhor, pois os alunos passam a noite toda com aquele professor e discutindo aqueles temas. E dá para os alunos tirarem dúvidas e se posicionarem mais.

As unidades escolares enfrentam os problemas de pontualidade e frequência dos alunos. Como a maioria trabalha durante o dia, é muito difícil conseguir chegar à escola às 18h, como previsto. Isso faz com que as aulas só comecem, de fato, por volta de 18h30min ou

mesmo às 19h. A explicação comumente apresentada para que as aulas comecem tão cedo é o fato de que, devido a questões de segurança não podem terminar mais tarde do que 22h. São problemas concretos que merecem especial atenção dos gestores dos sistemas educacionais, mas, no modelo atual, o tempo de aula é prejudicado pelo atraso no começo do turno e pelo compromisso do término mais cedo.

Um diretor, interrogado a respeito do horário de chegada na escola, afirmou: “Aqui nós chegamos ao ideal” e explicou: a primeira hora (de fato, os primeiros 60min) é dedicada a aguardar os alunos. Nesse tempo já existiram aulas de reforço, mas hoje elas praticamente não estão sendo dadas. Neste primeiro horário, acontece ainda o jantar dos alunos, que vão chegando e se dirigindo ao refeitório. A direção, a coordenação e os professores vêm buscando, por meio da realização de atividades não-presenciais, superar esta “perda” na carga horária de cada dia, para determinados alunos.

A questão do horário de entrada e saída de alunos costuma ser um forte ponto de conflito em muitas redes de ensino, que tanto adotam posições de ignorar a inadequação do horário de entrada (18h, na maioria), incompatível com o horário de saída do trabalho, para os que estão empregados (também 18h, em maioria) e o mantêm, independente do dado da realidade, quando não adotam medidas para impedir o acesso à escola. A experiência positiva do CIEP 1 está na contramão das práticas correntes e legítima alternativa considerada por muitos como impensável ou improvável.

O mesmo diretor ainda comentou que, em decorrência de conflitos nas áreas próximas à escola, o horário de saída para alguns representa também uma perda cotidiana. Afirmou que, pelo fato de a escola não estar dentro da “comunidade”¹², essa questão não tem sido tão grave, quanto em outras. É preciso refletir e registrar, mais uma vez, sobre como a escola é permeável aos acontecimentos locais. Como o “dentro” e o “fora” são dimensões de certo modo constituintes da escola.

Professores do CIEP 1 reclamaram do aumento no número de alunos nas salas de aula. Afirmaram que o PEJ trabalhava com turmas menores, mas, atualmente, conta com turmas de cerca de 35 alunos. Segundo eles, a razão deste aumento é a problemática e histórica migração de alunos do diurno para o PEJA:

Uma coisa que atrapalha muito é que as turmas, no início do PEJ, quando eu entrei em 1988, tinham no máximo 25 alunos. Então, o trabalho era muito individualizado, o professor poderia dar muito mais atenção e agora, com turmas de 35, já chegamos a ter turma de 39... ficou como se fosse do diurno e muito misturado realmente.

O PEJA não é para mandar o aluno do diurno para a noite, o aluno que dá problema no diurno para a noite. Mas ficou assim, o aluno deu problema manda para o PEJA...

O regime de progressão automática dos alunos foi criticado pelos professores que se sentem pressionados a não reter alunos de um bloco para outro. A experiência do PEJA comprovava, segundo alguns professores, que nem todos os alunos se desenvolvem no tempo previsto para cada bloco. Esses mesmos professores consideram que alguns devem permanecer por mais tempo em determinadas unidades ou blocos. Para eles, isto não significa reproduzir a lógica da exclusão que, historicamente, vem se materializando na escola por meio da reprovação. Justificam que, ao não manter o aluno por mais tempo em determinado nível, perde-se a oportunidade de ajudá-lo a sedimentar melhor os conhecimentos e, com isso, garantir melhores condições para a continuidade de estudos.

¹² Provavelmente referindo-se às *classes anexas* instaladas pelo Programa de Aumento de Escolaridade (PAE).

Um professor afirmou que a organização de atividades em torno de um projeto anual, articulador do período letivo, favorece a integração entre as áreas.

Então, os projetos que a gente elabora anualmente e que pretende desenvolver em conjunto com todas as disciplinas em toda a escola, desamarra muito do programa, do currículo formal, integra as disciplinas e facilita pelas diversas linguagens que ele ouve todos os dias, permite perceberem que existe uma unidade de pensamento que está basicamente focada no projeto que a gente definiu para o ano. A gente faz correções porque nem sempre se consegue cumprir o projeto como se pretendia, porque ocorrem circunstâncias que atrapalham.

Professores também manifestaram que a estrutura curricular diferenciada do PEJA proporcionava melhor relação entre os alunos adultos e jovens, na medida em que se tornavam mais participativos e têm possibilidade de compartilhar seus conhecimentos e experiências de vida. Uma professora de Língua Estrangeira observou que os interesses de jovens e adultos por esse aprendizado são bastante diferentes. Aprender inglês para os mais jovens significava a possibilidade de se familiarizar mais com determinados gostos musicais, como o *hip hop*, já os adultos apresentavam curiosidades de outra ordem em relação à língua.

Chama atenção o desejo dos professores de que a Educação Física seja reinserida como prática para os alunos da EJA, oferecendo diferentes atividades compatíveis com as respectivas faixas etárias. Como diz uma professora:

Eu sei que de repente não faz parte da política, mas eu sinto essa necessidade. Até porque a gente tem adolescente em plena energia, a gente tem idoso que também não morreu, está vivo e quer fazer alguma atividade. E talvez a gente não tenha habilidade de trabalhar com essas pessoas, até porque não temos formação acadêmica pra isso. Eu acho que seria muito gratificante pra eles, trabalhar a questão do corpo. É necessário que tenha uma pessoa com essa habilidade pra estar fazendo uma coisa certa. Porque a gente até trabalhou essa questão do corpo, as senhoras dançaram, fizeram... eu acho que deveria ter esse espaço da Educação Física.

Outra professora problematizou a organização do PEJA em *unidades de progressão*, afirmando que a busca por instituir um modelo que superasse a lógica da seriação poderia estar criando novos tipos de fragmentação. Ela teme que o programa se afaste da visão de totalidade originalmente orientadora de suas ações.

Quando eu estava no nível central, se falava que o PEJ era asseriado, que ele não tinha série, você juntava... não tinha terminalidade, não tinha um certificado. Aí quando eu vim trabalhar no PEJ, já tinha mudado isso, hoje você tem o PEJA I Bloco I, Bloco II.

Entre os professores, há uma preocupação com a formação de turmas e grupos de trabalhos de alunos que respeitem a diversidade dos sujeitos do PEJA. Há interesse em não separar os alunos por faixa etária ou qualquer outro tipo de segregação: religiosidade, naturalidade, hábitos, gênero, tipos raciais etc.

Por sua vez, alguns alunos afirmaram que novas formas de sociabilidades estavam sendo aprendidas a partir das interações entre jovens e adultos. Demonstraram, por outro lado, preocupação por não terem certeza se os conteúdos aprendidos são suficientes para lhes assegurar condições de continuidade dos estudos no ensino médio. A EJA vive, assim, no “fio da navalha”: por um lado, tem a missão desafiadora de ser uma educação que não reproduza as mesmas práticas, muitas vezes excludentes, do ensino regular; por outro, deve proporcionar aos jovens e adultos atendidos por esta modalidade a possibilidade de continuidade dos estudos em outros níveis de ensino. O medo de não conseguir continuar os estudos faz com

que muitos alunos desejem que o PEJA se prolongue para o Ensino Médio; não teriam assim que enfrentar as mudanças provocadas pela transferência de escola e de modo de ensinar.

Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (Creja)

O CREJA está situado no centro da cidade, no coração da Saara¹³, em um sobrado restaurado, no chamado Rio Antigo. Conta com ampla oferta de transporte público, principalmente o metrô. Foi criado como espaço educativo para jovens e adultos do município do Rio de Janeiro, mas está atendendo muitos moradores da Baixada Fluminense e de outros municípios da Região Metropolitana, como Itaboraí e São Gonçalo, pela proximidade com os locais de trabalho. A criação de um centro de referência para a EJA era idéia antiga da equipe de coordenação da EJA do município e concretizou-se em maio de 2004. Seu objetivo principal é oferecer a jovens e adultos, por meio da vivência e construção de diferentes práticas, oportunidades variadas de estudo, proporcionando o aumento da escolaridade, o compromisso com a educação permanente e o desenvolvimento de características essenciais ao perfil dos trabalhadores. Previu-se a matrícula de dez alunos por turma, mas estão sendo atendidos 15, pela grande procura. O CREJA oferece o PEJA I e o PEJA II, estimando-se a média de um ano para a conclusão dos dois blocos de cada módulo.

A estrutura física do CREJA merece especial atenção. O espaço reservado à recepção das pessoas não está próximo à secretaria ou sala de direção, como é comum na maioria das escolas; há um balcão envidraçado, logo na entrada, com atendentes. Em lugar de salas de aula, possui salas-ambiente montadas para cada disciplina do PEJA II: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, de História/Geografia e Língua Estrangeira. Ao PEJA I é reservada uma sala única, também ambientada. Cada sala-ambiente possui televisão e vídeo para o uso dos professores. Há ainda um salão para realização de atividades ligadas à arte e um auditório. Os professores do CREJA demonstram satisfação em relação à estrutura física do Centro:

Um outro aspecto que eu acho positivo é a coisa da sala-ambiente. Isso proporciona um trabalho mais interessante, você tem lá o seu material, você tem lá ambientação da sala que proporciona essa maior proximidade dele com aquele conteúdo [...] é um espaço limpo, organizado, com ar condicionado, confortável... você não está numa sala superlotada, extremamente calorenta, sem recursos.

Entretanto, as salas de leitura e de informática ainda não estão funcionando. Por não estar ainda inserido formalmente na rede escolar do município, o CREJA não recebe equipamentos e livros. Os alunos, por sua vez, dispõem de um refeitório, com lanche assegurado, e, pela falta da sala de leitura, usam esse espaço para estudo, antes das aulas.

O CREJA apresenta estrutura pedagógica diferenciada, com aulas presenciais de duas horas por dia e atividades não-presenciais que correspondem às outras duas horas diárias de aula. Funciona de 7h às 22h, em seis turnos: 7h30min às 9h30min; 9h45min às 11h45min; 12h às 14h; 14h15min às 16h45min; 16h30min às 18h30min; 18h45min às 20h45min. Mas, mesmo trabalhando com apenas duas horas diárias de aulas presenciais, o CREJA segue o mesmo modelo em relação às áreas de conhecimento. No projeto está prevista também a oferta de cursos profissionalizantes e aulas de informática, tanto para os alunos do CREJA e

¹³ SAARA é a sigla de Sociedade de Amigos das Adjacências da Rua da Alfândega, no centro antigo da cidade do Rio de Janeiro, área de intensa concentração de comércio popular e serviços.

dos PEJA de outras unidades, quanto para outros interessados, no entorno da escola. No entanto, nenhuma dessas atividades estava implantada, no momento da pesquisa.

Segundo a coordenação pedagógica do CREJA, há resistência de alguns alunos à nova organização curricular, que prevê atividades diferenciadas, além das aulas expositivas. Referiu-se à organização de atividades ligadas ao dia internacional da mulher, com duração de uma semana, com a exibição de vídeos, debates e outras atividades. Um grupo de alunos apresentou queixa à 1ª CRE, à qual o CREJA é subordinado, alegando que estavam indo para a escola, mas não estavam tendo aula. Outros alunos começaram a faltar, entendendo que, por não estarem escrevendo, não estavam aprendendo.

O CREJA prevê a realização de duas horas diárias de aulas presenciais e duas horas diárias complementares de atividades não presenciais, que devem ser prioritariamente culturais. Embora já com um ano de funcionamento, essas atividades ainda não estão plenamente sistematizadas. Enfrenta-se o problema da pouca oferta de espaços e atividades culturais – tais como museus, salas de cinemas, teatros, lonas culturais etc. – nos locais de moradia da maioria dos alunos. Não apenas são incipientes as políticas públicas que fomentem a oferta dessas atividades na periferia, como não há apoio para que os alunos, nos fins-de-semana e feriados, se locomovam para o centro da cidade, onde se concentra a maior oferta de tais atividades.

A coordenação pedagógica observou que alguns professores ainda não perceberam a importância das atividades culturais. Suas maiores preocupações direcionavam-se para o controle das atividades desenvolvidas: “Os alunos foram, ou não?” “Foram eles mesmos que escreveram sobre as atividades ou copiaram de alguém?” Parecem acreditar que o ocorrido em sala de aula pode ser melhor controlado e o controle é mais positivo do que a liberdade.

Muitos professores levantaram a idéia de que isso não seria bom, não seria viável, porque os alunos moram em Nova Iguaçu, moram em Japeri, moram não sei onde. Que eles não teriam condição, porque trabalham muito, então no final de semana estariam exaustos, não teriam condições de vir ao Centro. Não, mas aí tem as lonas culturais... mas aí tem lugar que não tem as lonas culturais, não tem nada. E que talvez fosse injusto com esses alunos que se propusesse alguma coisa que eles não pudessem participar. Aí outra questão foi: como você vai controlar se o aluno realmente foi? Está escrito no passaporte, ele escreveu, mas ele foi ou copiou do amigo que foi?

A presença juvenil e as condições de atendimento

O PEJ nasceu com a marca de ser um programa especial de escolarização voltado para jovens de 15 a 20 anos. No entanto, desde o início, como já foi dito, os adultos que o procuravam eram mantidos quase que clandestinamente nas aulas, em decorrência da rigidez burocrática imposta pela Secretaria de Educação. O atendimento aos adultos foi incorporado oficialmente apenas em 2005. No entanto, a procura do Programa por jovens é crescente, pela “expulsão” da escola regular, ocasionada pelo mal justificado “fracasso escolar”. Há os alunos que são “convidados” pelos coordenadores dos turnos diurnos a se transferirem para o PEJA, para deixar de “causar problemas”. Por outra parte, essa procura é justificada pela entrada do jovem no mundo do trabalho; gravidez precoce, situações decorrentes da violência etc., que motivaram a interrupção dos estudos.

Os motivos que levam os adultos a procurar o PEJA são os mais variados: necessidade da alfabetização para poder ler o que está escrito no ônibus; pessoas casados com pessoas de maior escolaridade e que desejam equiparar sua escolaridade a de seu companheiro ou

companheira; prosseguimento dos estudos para promoção no trabalho, ou para conseguir emprego etc. Professores afirmaram que a escola representava a reinvenção da vida:

A expectativa deles é muito grande, e eles dizem: “Professora eu quero aprender a ler e escrever, porque eu não quero ficar mais dependendo de ninguém e não quero mais passar vergonha, eu quero poder andar na rua e ler o ônibus para onde eu vou, saber ler o nome das ruas”.

Os mais velhos relatam que tiveram medo de voltar a estudar, medo de conviver com os mais jovens e de ser discriminado. De maneira geral, os relatos dão conta de que o medo fora infundado, que as relações estabelecidas com o corpo docente e discente são amistosas e cordiais. Mas a presença dos jovens junto aos adultos revela conflitos na relação intergeracional, que demandam análise mais acurada, assim como dificuldades no seu atendimento, por parte da unidade escolar. Nas escolas investigadas, havia o cuidado para manter número proporcional de alunos jovens e adultos. Os grupos focais realizados com alunos mostraram a diversidade etária, de gênero e de sentidos conferidos à EJA, tanto pelos que frequentam as unidades escolares quanto os que frequentam o CREJA.

Alguns professores afirmaram que os alunos mais jovens desistem mais cedo da escola; alguns logo nos primeiros dias, não tendo nem mesmo tido condições de se ambientar com a proposta do PEJA. Segundo eles, adultos e idosos são mais persistentes. De acordo com a avaliação de uma coordenadora, os alunos jovens têm comportamento mais instável, são mais faltosos e menos pontuais. Contudo, observou que a relação com os adultos e mesmo com os idosos, tem proporcionado mudanças positivas no comportamento dos jovens, com seu conseqüente amadurecimento. Afirma, ainda, que a presença dos jovens também produz mudanças positivas no comportamento de adultos e idosos. São estabelecidas novas relações de aprendizagem no convívio possibilitado pela escola.

Um grupo focal com alunos demonstrou como a troca de experiências entre jovens e adultos produz mudanças nos comportamentos dos envolvidos nesta relação. No começo desse grupo focal, os alunos mais jovens estavam muito inquietos, riam de tudo, das explicações sobre a pesquisa, das perguntas dos demais colegas; até mesmo o gravador era motivo de riso. As pesquisadoras solicitavam silêncio constantemente. Num momento de maior silêncio, um aluno adulto iniciou sua apresentação contando sua história de vida, marcada pelo assassinato de seus dois filhos pela ex-mulher e o suicídio imediatamente posterior dela, todos por envenenamento:

Boa noite, meu nome é Francisco Messias, eu sou natural do Espírito Santo, vim para o Rio de Janeiro com sete anos de idade, aqui cresci trabalhando e vendendo bala no trem, não tive a oportunidade de estar sempre estudando, pois eu tinha que ajudar a sustentar dois sobrinhos que minha irmã criava aqui e, nesse período, eu trabalhava, mas eu não podia estudar. Aos 15 para 16 anos comecei a estudar a noite e adiantei o estudo. Aos 17 anos arrumei família, fiquei com a primeira esposa quatro anos casado e, ao me separar dela, perdi minhas duas filhas, porque ela envenenou minhas duas filhas com chumbinho e fui ao fundo do poço e aí consegui me levantar de novo.

A história chocou a todos. Iniciou-se novo momento do grupo focal: os alunos solidarizaram-se com o sr. Francisco, passaram a trocar outras experiências de vida e estabeleceram respeitosa relação de escuta.

O relato de um aluno idoso dá a dimensão da qualidade da relação que se estabelece nas turmas intergeracionais:

Eu sempre tô orientando os mais novos, eu digo: “Estuda, porque né, porque o estudo é importante, vai fazer falta amanhã ou depois pra vocês”. E eles

até me agradece, entendeu? Porque isso é uma coisa que a gente, como mais idoso, tem que sempre incentivar aqueles mais novos, sempre dar um incentivo.

Uma professora relatou o importante papel desempenhado por um aluno idoso para solucionar um conflito expressado no interior da escola:

O seu Manuel até chamou um adolescente pra conversar, esse adolescente veio até a falecer por conta do envolvimento com o tráfico. Nesse dia da confusão na escola, seu Manuel chamou ele pra conversar: “Meu filho não é assim...” e ele parou para ouvir, porque até então ele estava agressivo, queria gritar. Então ele sentou e conversou conosco de outra maneira.

É claro, contudo, que nem todos pensam da mesma forma. Outro aluno adulto deu o seguinte depoimento:

Só uma coisa que eu queria que tivesse cuidado é na hora de fazer uma matrícula, porque eu acho que independente de ser um país democrático, você tem que seguir uma norma, porque muitos desses jovens que estão à noite, no passado, o currículo dele era horrível. Então, eu acho que tinha que ter uma sala na escola para recuperar esses jovens, ou seja, ver o histórico do aluno e criar uma sala com professor capacitado dentro dessa área para reeducar a mente dele, trabalhar ele para ele se integrar aos outros que estão vindo, porque não teve oportunidade... Eu penso assim, mas eu vejo que fica tudo misturado.

O desafio de construir um trabalho pedagógico que possa atender às expectativas e condições destas diferentes faixas etárias não está dissociado do desafio de criar condições favoráveis para que o relacionamento entre estes sujeitos seja positivo e produtivo. A presença crescente de jovens na EJA tem trazido novas questões que demandam preparo dos professores para enfrentá-las. Uma destas questões diz respeito a adolescentes e jovens em conflito com a lei que precisam, obrigatoriamente, voltar a estudar. Dois relatos de professores demonstram as dificuldades em lidar com a situação:

Agora, uma das angústias... pelo menos minha, nossa... com as coisas que a gente tem discutido é porque cada dia que morre um ali no tráfico foi um aluno nosso. Isso tem acontecido e isso tem trazido muita angústia, porque que perspectiva tem essa juventude? Por exemplo, o Rodrigo entrou pra minha turma com... ele estava cumprindo uma medida socioeducativa e... e... ele é desse jeito. Ele levanta, sai, toda hora ele toma lá uma coisa doce e tal. E tinha que fazer um relatório pro juiz dele. E a minha angústia era assim: o que eu vou escrever nesse relatório que não derrube... mas também eu não podia dizer que ele era um anjo. Então foi muito difícil escrever o relatório. Então eu coloquei uma frase assim: “O aluno está se esforçando”. Era o que ele estava fazendo realmente.

Mas assim, os alunos que são envolvidos no tráfico, esses alunos que são mais desvalorizados, o fato de estarem... a necessidade de falar sobre isso, de dizer, por exemplo, ele não precisava me dizer que ele estava cumprindo medida. A primeira coisa que ele falou foi isso. E isso traz um *status* sim, eu sou tão desconhecido e tão não-reconhecido que eu posso ser reconhecido porque eu estou no tráfico, porque eu já fui preso. Hoje é *status* você ter sido preso. Então isso é uma angústia da gente. Eu não vejo política pra essa juventude e não vejo política de primeiro emprego.

Jovens e adultos afirmaram enfrentar dificuldades para frequentar as aulas relacionadas com a conjugação trabalho-escola. Muitos falaram das inconstâncias nos horários de trabalho estabelecidos por seus patrões (especialmente as empregadas domésticas

e os trabalhadores do comércio informal); das dificuldades de vencer as grandes distâncias entre o local de trabalho e a escola; problemas relacionados com a família e a comunidade em que moram (as interdições estabelecidas pelo tráfico de drogas, por exemplo); além de dificuldades financeiras para pagar o transporte até a escola.

As interdições causadas pelo tráfico não afetam apenas aos alunos individualmente. Um dos CIEPs investigados esteve fechado por quase um mês, devido a conflitos entre traficantes de comunidades vizinhas à escola.

Quadro docente e formação continuada

O corpo docente do PEJA é formado tanto por professores que estão iniciando carreira no magistério, como por professores que já tem mais de 30 anos de carreira. Há professores que participaram do processo de formulação e implementação iniciais e da reformulação do PEJ. Alguns relataram que iniciaram as atividades com a educação de jovens e adultos pela necessidade de trabalhar mais um turno diário, restando a EJA como opção, mas o contato com jovens e adultos produziu novos sentidos e significados. Foi recorrente a narrativa sobre o sentimento de se sentirem muito desafiados no PEJA e de contarem com maior reconhecimento por parte dos alunos.

Os professores do PEJA têm formação continuada realizada através dos *centros de estudo*, realizados na própria unidade escolar, em horários especialmente reservados. Nos CIEPs 1 e 2, os professores do PEJA I e II se encontram quinzenalmente, durante o período de quatro horas. No CREJA, o PEJA II tem *centro de estudo* semanal e o PEJA I apenas de 15 em 15 dias. Diferentemente das demais unidades, no CREJA os *centros de estudo* têm a duração de apenas duas horas.

A possibilidade de troca constante de conhecimentos e experiências entre os pares nos *centros de estudo* parece estar sendo um elemento determinante para muitas experiências bem-sucedidas, tanto no PEJA I, quanto no PEJA II. A histórica resistência dos professores especialistas em pensar para além da sua área de conhecimento, abrindo-se para perspectivas multidisciplinares, interdisciplinares e até mesmo transdisciplinares, demanda uma formação continuada voltada para estimular maior diálogo entre as áreas, desafiando todos a realizarem trabalhos em comum.

Os professores de Linguagens Artísticas e Línguas Estrangeiras, no entanto, manifestaram desagrado em relação às condições de participação nos *centros de estudo*. Por suas aulas serem apenas às sextas-feiras, sua participação nos *centros* fica restrita a cada três meses, conforme prevista no documento “Orientações sobre o funcionamento do PEJA”, para que os alunos não fiquem sem essas aulas. Esses professores, no entanto, ressentem-se de um isolamento em relação aos demais colegas de trabalho e consideram que deveria haver outras formas de equacionar o problema. Parece não estar resolvido o conflito existente nos espaços em que a educação se organiza em torno de disciplinas em que algumas têm mais prestígio e outras menos. Linguagens Artísticas e Línguas Estrangeiras parecem estar ocupando lugar de pouco destaque e, portanto, seus professores não precisam participar das reuniões em que o planejamento geral e a organização dos planos de aula são discutidos.

Além dos *centros de estudo*, desde 2002 o PEJA vem implementando um conjunto de ações que apontam para a fortificação de uma política de formação continuada dos educadores de jovens e adultos, como uma prioridade. Por sua vez, entendendo a extensão como uma das funções básicas da universidade, a PUC-Rio e a UFF colaboraram com o PEJ na realização de três cursos de extensão universitária. Esses cursos foram construídos em parceria pelos

professores dessas universidades e representantes do PEJ, procurando viabilizar maior aprofundamento teórico-metodológico, por meio da seleção de temáticas e estratégias que contemplassem as principais inquietações que perpassam atualmente a EJA.

O 1º Curso de Extensão em Educação de Jovens e Adultos foi realizado de abril a junho de 2002, em parceria com a PUC-Rio, visando à construção de uma identidade própria para a área. Participaram da proposta 420 professores e gestores, num trabalho total de 120 horas, envolvendo palestras, atividades presenciais e não-presenciais, desenvolvidas em 12 diferentes bairros do município, que funcionassem como *pólos* para a reunião dos professores, nas noites de sexta-feira e algumas atividades aos sábados.

O 2º Curso foi realizado em parceria com a UFF, com o objetivo de contribuir para melhor compreensão dos espaços de atuação político-pedagógica dos profissionais da EJA no processo de inclusão social dos jovens e adultos, garantindo o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e possibilitando a construção de novos saberes. Foi realizado de abril a agosto de 2004, atendendo a 500 professores, diretores e coordenadores, reunidos em 20 pólos que cobriram praticamente todo o município do Rio de Janeiro. As atividades pedagógicas totalizaram 100 horas e englobaram encontros pedagógicos nas sextas-feiras, nos referidos pólos, atividades não-presenciais e minicursos aos sábados, na UFF, abordando criticamente questões relativas à diversidade cultural, culturas juvenis, trabalho e suas implicações para a formulação de propostas curriculares.

O 3º Curso de Extensão, realizado novamente em parceria com a PUC-Rio, visou atender prioritariamente 250 professores iniciantes no PEJ, com o objetivo fundamental de permitir a esses educadores melhor entendimento dessa modalidade de educação, suas tensões, limites e possibilidades. Foi realizado de setembro a dezembro de 2004, cobrindo dez bairros-pólo, com 116 horas de atividades presenciais, não-presenciais e minicursos, na mesma sistemática.

Realizou-se também, em 2003, um ciclo de estudos, abordando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº. 11/2000). Além disso, durante o período 2002/2005 foram realizados outros encontros de formação para a equipe coordenadora do PEJ, diretores e coordenadores e seminários para os professores em geral.

No entanto, professores indicaram que os momentos de formação deveriam acontecer sistematicamente durante o período de aulas, para que não tivessem que dispor de tempo além do horário de trabalho. Apontaram como negativo o fato de algumas formações ocorrerem em finais de semana. Por sua vez, um professor disse que deveria ser possível que o docente se afastasse do trabalho para se especializar, tendo alguém para substituí-lo no período em que estivesse em formação continuada fora da escola. Embora esse procedimento seja difícil, por rigidez burocrática da Secretaria Municipal de Educação, alguns egressos dos cursos de formação matricularam-se nos mestrados existentes na cidade.

Os sentidos que o trabalho com a EJA têm para os professores são diversos e muito ligados ao desafio de renovar e protagonizar um trabalho educacional em que seja possível perceber as transformações pelas quais passam os alunos.

Um aluno levantou o problema da falta de professores, afirmando que desde que chegou à escola não conseguiu, praticamente, ter uma semana seguida de aula, enfatizando a decepção de chegar à escola e ser dispensado por falta de professor. Outros alunos fizeram coro com o colega, reconhecendo, no entanto, que na maioria das vezes a falta de professores se deve às dificuldades enfrentadas por professores e alunos no enfrentamento das interdições estabelecidas pelo tráfico de drogas nas redondezas da escola ou dos locais de moradia. Os

conflitos armados entre policiais e traficantes afetam a todos os atores da escola, não apenas alunos.

Eu entrei aqui no mês três. Eu estou entrando agora, eu sou novo na escola. Mas no período que eu estou não consegui tirar uma semana de aula. Houve até uma questão de um assalto de uma professora que está dando aula para gente hoje; ela foi assaltada. Então, ela não pode, não tinha condições emocionais de dar aula e isso realmente é uma coisa, pode-se dizer que é até uma fatalidade. Então, chega a professora e diz que amanhã não vai haver aula e isso fica uma coisa chata, porque foi como eu disse no início do debate, a gente está aqui para estudar, escolheu esse projeto porque é legal e aí você sai de casa, vem para cá e chega aqui e não pode estudar porque a professora não veio, fica chato.

Este tipo de situação foi relatado, principalmente, por professores e alunos do CIEP 2; foi menos mencionado no CIEP 1 e não se apresentou no CREJA.

No caso do CREJA os professores foram selecionados através de processo especial. Professores da rede foram convidados a participar da seleção que se realizou através de análise curricular e entrevista, buscando professores com experiência e em sintonia com as propostas atuais de educação de jovens e adultos. No princípio desejava-se formar um quadro docente que contasse com professores exclusivos do CREJA, mas foi preciso aceitar professores que fazem dupla regência, formando-os no trabalho¹⁴.

Material didático

A elaboração de material didático próprio estava incluída na proposta inicial do PEJA encaminhada e aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, em 1999. Para sua elaboração, no entanto, foram convidados professores da rede que não tinham experiência na EJA. O material confeccionado e enviado às escolas era, na verdade, um conjunto de apostilas que tentava sistematizar a proposta curricular apresentada para o PEJA II, adaptando a proposta curricular do ensino regular diurno. Nesse período, recomendava-se também aos professores trabalhar com as apostilas e fitas de vídeo do Telecurso da Fundação Roberto Marinho, de maneira complementar, o que continua sugerido até os dias atuais.

No final de 2000, foi feita uma avaliação desse material por componente curricular, indicando a necessidade de sua reformulação. Em decorrência, foi constituído primeiramente um grupo de professores de Matemática para a reelaboração das apostilas desta disciplina, naquele momento as mais criticadas. Quinze profissionais se prontificaram inicialmente para o trabalho (sem remuneração), tendo 12 completado o processo. Após a reformulação de Matemática, seguiu-se a de Ciências, também com professores do PEJ. Na reformulação desses *componentes curriculares*, os professores encontraram caminhos diferenciados para estruturar o material. Matemática decidiu fazer um módulo do Bloco I e outro do Bloco II,

¹⁴ O Professor II na rede municipal e estadual do Rio de Janeiro é o profissional com formação em nível superior que trabalha com áreas de conhecimento, em nível de 5ª a 8ª séries ou de ensino médio. A segunda matrícula diz respeito à possibilidade constitucional de professores acumularem cargos públicos, desde que não ultrapassado o limite de 64h semanais. Como os contratos estatutários de Professor I, no município do Rio de Janeiro, são de 22h30min e os de professor II de 16h, esta possibilidade se coloca, oficialmente, para a maioria. Na atualidade, com o advento inicialmente dos CIEPs, e depois de outras formas organizativas da rede, modalidades variadas de concursos prevêm 20h e 40h de trabalho para professores.

ambos com três unidades programáticas. O grupo de Ciências organizou o conteúdo para os Blocos I e II, com doze aulas cada, confeccionando um livro texto, um caderno de atividades e um anexo, contendo sugestões para o professor trabalhar com experiências, vídeos, filmes, *slides* e livros. A revisão deste material já havia se iniciado, quando surgiu o *Aprimorando o olhar da EJA sobre a Multieducação*, com o objetivo de elaborar os fascículos correspondentes à EJA que irão compor o núcleo curricular básico *Multieducação*; com isso, os trabalhos com os materiais didáticos foram interrompidos.

A proposta *Aprimorando o olhar da EJA sobre a Multieducação* consiste na constituição de seis grupos de trabalho, de acordo com os grupamentos curriculares do PEJA II previstos na estrutura do Programa, e um grupo de trabalho formado por professores do PEJA I. Desde 2004, essa proposta vem passando por um processo de atualização, procurando atender à demanda para a produção de diretrizes para os diversos *componentes curriculares*, nas quais fiquem evidenciados os princípios de cada componente. Para a coordenação dos grupos de trabalho, a equipe de coordenação do PEJA convidou, na condição de professores dinamizadores, especialistas nas disciplinas que já vinham atuando em outros momentos de formação continuada dos profissionais do Programa.

Em função desse processo, a reformulação do material didático deverá ser retomada logo mais. Além dos dinamizadores dos grupos de trabalho, as CREs, após consulta às escolas, indicarão professores que tenham perfil para a tarefa. Tomando como base as concepções e princípios indicados nas diretrizes produzidas pelos grupos de trabalho, os materiais didáticos de Matemática e Ciências serão revisados e os de História e Geografia, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras (Inglês, Francês e Espanhol) e Linguagens Artísticas e os do PEJA I serão reelaborados, em um processo que tem duração prevista para cerca de seis meses.

Além dos materiais didáticos por disciplina e do núcleo curricular básico, estão sendo elaborados fascículos para apoio dos professores, contendo os princípios político-pedagógicos da EJA. Nesse sentido, tomando por base as reflexões desenvolvidas no curso de formação continuada, realizado em parceria com a UFF, e atendendo às demandas e reivindicações dos professores, estão sendo aprofundadas temáticas relativas a direitos humanos, diversidade cultural, juventude e trabalho, procurando articular essas temáticas com a discussão sobre currículo de EJA. Esse material está sendo elaborado pela equipe de coordenação do PEJA, contando com a colaboração de consultores.

Uma coordenadora pedagógica, ouvida sobre o material didático confirmou que, além das apostilas disponibilizadas pela coordenação, os professores lançam mão de outros materiais. Por sua vez, outros professores disseram que o material do PEJA exige grande disponibilidade para buscar outros recursos e afirmaram que gostariam de contar com materiais melhor produzidos. E, na opinião de um aluno:

Aqui os professores procuram levar o nosso cotidiano, o dia-a-dia, quer dizer, tudo que acontece no mundo é conversado em sala, de uma maneira que a gente consegue ter uma interpretação, opinião diversas. Então isso facilita muito, tanto faz política, vida, saúde, filhos, é... como evitar... tem um ensinamento básico. Eu acho que não fica só na disciplina da aula, fica na nossa vida mesmo.

Professores de PEJA I lembraram que os materiais supõem alunos que saibam ler e escrever com um grau de autonomia que a maior parte dos alunos não costuma apresentar, nesse nível de atendimento. Segundo uma professora, isso cria sérias complicações, no limite provocando até desistências.

Sobre a desistência/frequência

Professores e coordenadores dos PEJA relataram que a desistência dos alunos era grande no período em que não havia certificação; os índices de desistência diminuíram e a procura aumentou bastante, a partir do momento em que a certificação foi implementada pelo Programa. Disseram, ainda, que as dificuldades de aprendizagem nos diferentes *componentes curriculares* e na relação com a leitura e a escrita também influenciam na frequência e até mesmo na desistência de alunos. As relações estabelecidas por alunos com professores e entre si também exercem influência para continuar ou parar de estudar. Importa, também o interesse que determinados *componentes curriculares* despertam nos alunos.

Entre as causas dessa desistência há razões que não estão ligadas ao processo de aprendizagem ou à estrutura do Programa. As mulheres ainda vivem conflitos com companheiros que não querem que elas estudem; o subemprego e a oferta de trabalhos temporários também tira os alunos das salas de aulas, especialmente em períodos de aquecimento das vendas no comércio nas datas comemorativas. Os professores disseram que buscam maneiras diferenciadas – como solicitação de trabalhos suplementares – para atender a esses alunos trabalhadores, evitando que percam o ano letivo. Mas todos sabem que se as atividades de trabalho e emprego forem realmente incompatíveis, os alunos optam por ficar com o emprego e desistir da escola.

O CREJA merece destaque especial em relação às matrículas e desistências. Ainda que já esteja funcionando há mais de um ano e que tenha sido criado como referência, ainda não existem estatísticas sobre as “entradas e saídas”, mas admite que a rotatividade não está sendo pequena. Como já foi dito, a maioria dos alunos não reside nas proximidades, mas trabalha nos arredores. Assim, se um aluno é despedido deixa de frequentar as aulas. O CREJA ofereceria apoio para o transporte dos alunos, mas, a demora na entrega do RioCard¹⁵ tem provocado a ausência às aulas por falta de condição de efetuar o deslocamento com recursos próprios.

A continuidade dos estudos

Alunos e professores apontam a necessidade de ser pensada a especificidade da EJA também no Ensino Médio. A continuidade dos estudos neste nível representa, para a maioria dos alunos, uma grande mudança do ponto de vista metodológico e curricular. Não há interseções entre o modo de fazer educação no PEJA e no ensino médio regular. Isso implica em inserir os alunos em nova organização curricular que trabalha com aulas de 45 minutos de várias disciplinas, no mesmo dia. Os egressos do PEJA enfrentam solitariamente grande dificuldade, visto não haver qualquer apoio ou acompanhamento, na nova situação.

Os alunos jovens e adultos parecem ter mais expectativa em relação à continuidade do que os idosos. Os idosos, contudo, não param de estudar, apenas buscam alternativas que lhes pareçam mais fáceis e práticas.

¹⁵ Riocard é o cartão que possibilita o acesso gratuito de alunos das escolas públicas, assim como de idosos e deficientes, ao transporte coletivo. O atraso referido se deve ao fato do CREJA ainda estar providenciando o cadastro dos alunos; sem esse cadastro, os cartões não são emitidos.

Avaliação

Legalmente, a avaliação está definida como participativa e contínua, ou seja, os alunos devem ser avaliados em todos os momentos do processo e as aquisições de conteúdo e as mudanças de comportamento levadas em conta. Além disso, as escolas têm autonomia para criar formas diferenciadas de avaliação.

Segundo professores e coordenadores as avaliações de desempenho dos alunos fundamentam-se na participação, na realização das atividades propostas em sala de aula ou fora dela, tais como produção de textos, leituras, narrativas orais. Avaliações por meio de instrumentos individuais são realizadas ao final das *unidades de progressão* e há momentos especiais nos quais os trabalhos produzidos pelos alunos são socializados entre diferentes turmas. Como diz uma professora:

Quanto à avaliação, ela é feita continuamente, então a gente pode observar de maneira mais adequada. Mas como foi dito aqui no início, nossos alunos vêm com vícios, entre aspas, de uma escola formal. Então, vira e mexe eles pedem uma prova, eles querem ver a maldita da prova. Às vezes a gente até engana eles, dá um papel e diz que é prova: “Olha, amanhã tem prova”. Aí, eles chegam todos felizes, achando que vão fazer uma prova. Querem sentar separados, como uma escola formal. Eu já fiz, e achei tão engraçado, porque eles querem sentar separados, não querem que um olhe pra prova do outro. No início, tem uma coisa engraçada, principalmente nos idosos. Eles transpiram nas mãos, o lápis cai da mão, porque eles estão nervosos, mas depois que eles acostumam, aí o santo de casa não faz mais milagre. Aí é engraçado, porque eles fazem a proposta, então eles não vão suar mais. Porque eles acham que essa escola tem que ter a bendita da prova.

Os alunos tiveram posições diferentes ao comentarem o processo de avaliação no PEJA. Alguns consideram que deveria haver mais provas, pois estas são as formas consagradas de avaliação. Outros compreendem que a avaliação é feita de forma constante e isso é positivo, pois avalia o processo de aprendizagem e reduz a tensão provocada pela realização de provas. Um aluno foi enfático:

A avaliação aqui é ótima. A gente tem que expor o que aprendeu, aí a questão não é nota, eu falo: “Professora, fui bem ou não?” Se é razoável, a gente tenta melhorar. E é mais por aí, não é questão de nota, é questão de expor aquele aprendizado. Isso aí é muito bom, porque faz a gente enxergar mais adiante, ou seja, melhorar por si mesmo e por questão também de grupo, um ajuda o outro, na questão que tá mais com dificuldade, e assim a gente vai levando e tá dando resultado.

Mas foram unânimes em afirmar que estavam temerosos em relação ao que aconteceria quando chegassem ao Ensino Médio, no qual há excesso de conteúdos e quando seriam avaliados por provas. Sabem isso através de ex-colegas, que relatavam o quanto estavam sofrendo, pois era tudo muito diferente.

Os professores demonstraram haver impasses em relação às *unidades de progressão*. Alguns opinam que certos alunos precisam de mais tempo para poder passar para a próxima *unidade*, nem todos têm o mesmo ritmo e que isso precisa ser respeitado. Mas, segundo eles, sofrem grande pressão dos níveis centrais da Secretaria Municipal de Educação para que todos os alunos sejam passados para a próxima *unidade de progressão*, no prazo previsto.

Os alunos igualmente preocupavam-se com essa progressão: o mais importante para eles é saber se estão de fato aprendendo, pois observam que alguns mudam de *unidade de progressão* sem dominar a anterior. Por sua vez, algumas atitudes dos professores parecem

estranhas para alguns alunos, por não conseguirem compreender a tênue linha que separava uma postura permissiva e descomprometida, com outra que, embora assumindo riscos, opta por manter determinados alunos na *unidade de progressão*, visando garantir-lhes uma melhor aprendizagem.

O CREJA realiza um teste de conhecimentos com os alunos que se inscrevem, para avaliar em que turma serão integrados. Um professor relatou: “A gente tem uma avaliação de leitura, avaliação assim, básica de um texto que eles leem e fazem uma compreensão, algumas questões relativas ao texto de matemática”. Em princípio, o procedimento que tem se indicado mais correto é receber o aluno em uma unidade inferior, pois é mais adequado promovê-lo rapidamente do que fazê-lo retornar, se aceito para uma unidade mais avançada que não conseguiu dominar. Em seu projeto pedagógico, estão previstas práticas de auto-avaliação. A coordenadora pedagógica afirma que os processos de auto-avaliação são contínuos, e compreende que devem servir muito mais como processo de aprendizagem sobre si mesmos. Mas para progredir de *unidade* vale a avaliação feita pelo professor, a avaliação institucional.

PROGRAMA DE AUMENTO DA ESCOLARIDADE (PAE)

Histórico e características

De acordo com o documento *Conhecendo as comunidades, os estudantes e os professores do PAE* de outubro de 2004, o PAE foi “desenhado e implementado para atender demandas de aumento de escolaridade de moradores de áreas urbanizadas ou em processo de melhoria dos aglomerados subnormais, na cidade do Rio de Janeiro” (p.5). Como, segundo dados do diagnóstico do Programa de Urbanização de Assentamentos Populares do Rio de Janeiro (PROAP RIO II), 12,2% dessas comunidades é analfabeta e 71,0% não completaram o Ensino Fundamental, esta modalidade de atendimento priorizou a alfabetização e o Ensino Fundamental.

Por sua vez, em 2001, um grupo de trabalho de EJA da Secretaria Municipal de Educação, estudando a possibilidade de ampliar o PEJ e diversificar suas formas de atendimento pensou organizar *unidades de extensão*. No entanto, essa terminologia, já existente na rede municipal de ensino, não permitia o enquadramento da proposta de atendimento em formulação. Surgiu, então, o nome *classes anexas*. Seriam classes vinculadas a uma escola que funcionariam fora dessa sede, com o objetivo facilitar o avanço da escolaridade de jovens e adultos, em locais onde se apresentasse a necessidade de atendimento de alunos e a ausência de escolas próximas. A experiência teve início com duas classes que funcionam até hoje nas dependências da Prefeitura Municipal, para atender a funcionários da própria Prefeitura com o Ensino Fundamental incompleto.

Neste intervalo de tempo, a SMAS procurou a Coordenação do PEJA, atendendo determinação da Prefeitura, tendo em vista o planejamento conjunto de uma proposta de aumento da escolaridade, buscando-se reforçar o papel do órgão municipal de coordenação da EJA e dando origem ao Programa de Aumento de Escolaridade (PAE), no formato atual. resultado de parceria entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento e as Secretarias Municipais de Ação Social e de Educação. O PEJA é responsável pelo acompanhamento pedagógico e certificação dos alunos.

O PAE integra um conjunto de programas de melhoria das condições de habitabilidade de aglomerados chamados popularmente de Favela Bairro. Abrange 53 comunidades localizadas nas zonas sul e norte da cidade do Rio de Janeiro. Foi implantado no início de 2004, firmando parcerias com as seguintes organizações sociais comunitárias: Associação de Mulheres Empresárias do Brasil (AMEBRAS), Centro Integrado de Estudos e Programas de

Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), DC Brasil e Viva Rio. Funciona em locais cedidos pela Secretaria Municipal de Educação e por associações comunitárias, igrejas, clubes etc.

As metas de atendimento previstas estariam em torno de 10.000 vagas ofertadas para o biênio 2004/2005, porém com base nos registros enviados pelas organizações sociais comunitárias, em março de 2004 havia 2.748 estudantes matriculados e assim distribuídos: 456 vinculados à AMEBRAS, 452 vinculados ao CIEDS, 860 vinculados à DC BRASIL e 980 vinculados ao Viva Rio.

O PAE é um programa de intervenção datada, devendo terminar ao final de 2005. Os alunos que terminarem o Ensino Fundamental terão vagas garantidas no Ensino Médio e os remanescentes deverão ser absorvidos pelo PEJA. Por sua vez, a coordenação do PEJA prevê a instalação de outras *classes anexas*, na dependência das demandas feitas por empresas, instituições etc). Caso não haja recursos pré-determinados, cessarão as parcerias com as organizações sociais comunitárias.

Proposta pedagógica

Embora fosse previsto que a proposta pedagógica seguiria a estabelecida para o PEJA, com sua estrutura de *blocos* e *unidades de progressão*, a programação de conteúdos é a mesma utilizada nas escolas da rede pública, adequada às necessidades das turmas.

No entanto, o processo de avaliação, a cargo do PEJA, prevê três avaliações ao longo do ano, para as três *unidades de progressão*. A SME organizou um grupo de formadores, responsáveis por reuniões bimestrais com os professores do PAE. Nestas reuniões vão sendo estabelecidos, conjuntamente, os conteúdos essenciais que serão avaliados e o que é importante estar presente na avaliação do aluno em cada *unidade*. Os formadores preparam três provas, ao longo do ano e as enviam aos professores, que as aplicam. Os alunos são avaliados com um conceito, que não precisa ser só o da prova; além do desempenho, deve contemplar também a participação, frequência. Depois de cada prova, os formadores se reúnem com os professores e avaliam o processo. Verificam se a prova atingiu os objetivos e sugerem mudanças, a fim de que a elaboração do instrumento seja a mais democrática possível.

Os conteúdos são cumulativos; ao final do ano, é elaborada a chamada “prova da prefeitura”, instrumento que verifica a possibilidade do aluno dar continuidade aos estudos no Ensino Médio. Se o resultado do aluno for coerente com o verificado durante o ano, é aprovado; se não, convoca-se um conselho de classe e estabelece-se outra prova. Se a divergência continuar, em outro conselho de classe são analisadas as três provas do aluno, para chegar-se a um resultado final. Houve grande resistência inicial quanto ao processo de avaliação. Porém, neste ano de 2005, as resistências diminuíram bastante. Há tendência de avaliar o aluno de maneira paternal, sem atentar para o esforço por ele despendido esteja associado a um resultado satisfatório.

O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) foi contratado para fazer também um monitoramento e avaliação do PAE. Ao longo desses dois anos esta instituição vem elaborando um material complementar (as *sequencias didáticas*) a ser utilizado pelos professores, além das apostilas do PEJA, que todos recebem.

Contratação de professores e funcionamento

O PAE funciona com o seguinte quadro de profissionais: coordenador, assistente de coordenação, assistente administrativo, supervisores e professores.

A contratação dos professores segue os seguintes critérios: devem possuir a formação legalmente exigida, sendo contratados, prioritariamente, profissionais da rede municipal com matrícula ou aposentados; se impossível, profissionais da rede estadual ou aposentados; ainda não sendo possível, professores formados.

Cada supervisor fica com a responsabilidade de oito turmas e a SME faz reuniões com os supervisores, monitora o processo de avaliação e concede os certificados.

Quanto ao financiamento, o BID repassa os recursos para a Prefeitura, que os repassa às organizações sociais comunitárias que administram os recursos, sob supervisão da SMAS e são responsáveis pelo pagamento dos profissionais.

Há vários supervisores, mas muito poucos professores da rede municipal de ensino no PAE. As condições de trabalho (localização das turmas em áreas de risco, distância das classes, trabalho em igrejas e associações e não em escolas) não favorecem a escolha dos profissionais da rede por esta forma de trabalho.

As organizações sociais comunitárias recebem por aluno matriculado; às vezes encontra-se resistência em aceitar que determinado aluno não tem condições de acompanhar a próxima etapa.

Segundo a avaliação de todos os atores (supervisores, alunos, professores, coordenadores) o Programa foi de fundamental importância para os alunos e comunidades. A certificação é um fator extremamente significativo, pois muitos alunos vinham de programas anteriores em que não tiveram a possibilidade de obter certificado.

OBSERVAÇÕES FINAIS

1. A proposta original do PEJ, no bojo do chamado “populismo socialista”, ou “socialismo moreno”, estava referida a preocupações que circulavam na esfera internacional com o problema da juventude e já revelava a prioridade concedida à escolarização de adolescentes e jovens, em lugar da educação de adultos, conforme revelado mais tarde por Darcy Ribeiro, em sua infeliz expressão: “Deixem os velhinhos morrerem em paz”. No entanto, embora ofertado somente para jovens sempre recebeu adultos – considerados “ouvintes” até a reestruturação feita em 1998.

2. O PEJ foi um dos primeiros programas a retomar, como proposta oficial, as experiências de alfabetização e conscientização realizadas, em curto período de tempo, havia mais de vinte anos antes. Nesses termos, resgatar Paulo Freire e as práticas educativas desenvolvidas no tumultuado Brasil do início dos anos 1960 não se configurava em tarefa fácil, de tranquila execução e sem algumas contradições.

3. O PEJ - hoje PEJA - tem uma história interessante e reveladora da política de atendimento a jovens e adultos trabalhadores com escolarização incompleta ou precária. Está em um fértil momento de ampliação de suas atividades e aprofundamento de seus trabalhos. Mas sua estrutura de *programa*, na Secretaria Municipal de Educação, embora lhe permita relativa flexibilidade e lhe possibilite ser ágil em novas frentes, não lhe dá o respaldo político-administrativo de que precisa. Por exemplo, só no final de 2004 foi incorporado no sistema de estatísticas oficiais e de acompanhamento sistemático de suas ações.

4. A ampliação do PEJ para o segundo ciclo do Ensino Fundamental e a certificação, garantidas na reestruturação de 1998, foi fundamental para a ampliação das matrículas, para a diminuição das desistências e, sobretudo, para a garantia do direito à Educação.

5. Embora nos últimos anos o PEJA tenha ampliado significativamente o atendimento aos jovens e adultos com escolarização deficiente, oferecendo-lhes o Ensino Fundamental completo com nova sistemática, sua presença na rede municipal de ensino é ainda limitada: no total de 1054 escolas municipais, o PEJA é oferecido em 117, todas funcionando no período noturno e dez também com classes no diurno, além do Centro de Referência da Educação de Jovens e Adultos funcionando em tempo integral. Seu atendimento em termos de matrícula alcançou, em 2004, 1.051 turmas, com cerca de 1.200 professores e 32.482 alunos. No entanto, apesar da taxa de analfabetismo na faixa etária acima de 15 anos ser de apenas 4.4%, 581.821 (12,8%) pessoas se encontravam em situação de analfabetismo funcional. O censo indica também que 85,33% dos jovens de 15 a 17 anos frequentavam a escola e somente 44,94% dos jovens de 18 a 22 anos.

6. Merecem destaque as ações de formação, tanto as que acontecem rotineiramente nos *centros de estudo*, quando e principalmente os cursos de extensão realizados em parceria com as universidades.

7. O material didático específico para os alunos do PEJ ainda é um problema em processo de solução. Pressuposto para elaborá-lo é a definição prévia das diretrizes por componente curricular, em processo.

8. No que diz respeito ao CREJA, por ser um centro de referência, há expectativas de que nele as questões mais candentes da EJA ganhem destaque no planejamento e avaliação. Espera-se, também, que novas experiências sejam gestadas. Observou-se, no entanto, que o CREJA ainda precisa avançar em uma série de discussões – sobre material didático, práticas de avaliação, tempos de aula presenciais e de atividades não-presenciais etc. É normal, todavia, enfrentar-se certa demora na definição de novas práticas, sobretudo quando limitadas pela burocracia tradicional das redes de ensino. Se a intenção da SME/PEJA é ampliar a experiência, ainda faz-se necessária também melhor avaliação do fluxo de alunos, melhor sistematização das atividades não-presenciais, assim como melhor avaliação dos resultados da aprendizagem.

9. Quando ao PAE, é difícil entendê-lo realizando a mesma proposta pedagógica do PEJA. É um programa que tem outras bases, realizado em parceria com várias organizações civis comunitárias que impõem suas estratégias de ação. A proposta de criação das *classes anexas*, tal como experimentadas com os funcionários da própria Prefeitura, poderá ser muito importante se vir a ser realizada em outras instituições públicas e em empresas, como projetado.

10. Como síntese da pesquisa realizada, pode-se afirmar que a experiência do PEJ desde 1985/86 até hoje, sua manutenção, mesmo no período de crise dos anos 1990 e sua reestruturação a partir de 1998/2000 foram definindo progressivamente uma política municipal para a EJA. É importante, todavia, refletir sobre as dificuldades encontradas pelos ex-alunos, sobretudo jovens, na passagem do PEJA para o Ensino Médio.

Bibliografia consultada

- ARANTES, Jorge. *Programa Especial de Educação: um projeto político*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
- CHAGAS, Marcos Antonio Macedo das. *Educação de jovens e adultos: a experiência do PEJ no município do Rio de Janeiro*. Dissertação de mestrado no Departamento de Educação da PUC-Rio, 2003.
- DIAS, Clementina da Silva. *A construção da cidadania no Programa de Educação Juvenil do CIEP Samuel Wainer*. 1995. Monografia (Pós-Graduação em Problemas do Desempenho Escolar) – Faculdade de Humanidades Pedro II, Rio de Janeiro, 1995.
- Ensino superior e educação fundamental: teoria e prática da EJA – uma via de mão dupla*. Curso de extensão universitária em educação de jovens e adultos, realizado em convênio entre a PUC-Rio e a SME/RJ. Relatório final, dez. 2002.
- _____. *Idem, ibidem*, dez. 2004
- Educação de jovens e adultos no século XXI: do compromisso com a educação permanente à emergência da educação reparadora*. 2º Curso de Extensão Universitária para os Professores da Educação de Jovens e Adultos. SME/PEJA – Faculdade de Educação da UFF, 1º semestre 2004.
- HENRIQUES, Marilda de Jesus. *Programa de Educação Juvenil: uma nova proposta de alfabetização de adolescentes*. 1988. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.
- MACHADO, Flora Prata. *Aluno do PEJ: quem é você? por onde você andou?* Dissertação de mestrado no Departamento de Educação da PUC-Rio, 2004.
- MOTTA, Marly. Carisma, memória e cultura política: Carlos Lacerda e Leonel Brizola na política do Rio de Janeiro. In: MOTTA, Marly; FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo (orgs.). *A política carioca em quatro tempos*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- _____. Administrando o Rio: engenheiros x economistas. In: MOTTA, Marly; FREIRE, Américo; SARMENTO, Carlos Eduardo (orgs.). *A política carioca em quatro tempos*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- PASSOS, Eliane Suely Andrade dos. *Perspectivas da democratização na política educacional no município do Rio de Janeiro (1983-1988)*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1998
- PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM. *Conhecendo as comunidades, os estudantes e os professores do PAE*. Primeiro Seminário do PAE. ago. 2004
- _____. *Conhecendo as comunidades, os estudantes e os professores do PAE*, out. 2004.
- _____. *Termo de Referência. Anexo 2. Componente Trabalho e Renda*. Aumento da Escolaridade. 10/04/2003. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Coordenação do PROAP II.
- RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Ed., 1986.
- RIO DE JANEIRO. Governo do Estado do Rio de Janeiro. *Programa Especial de Educação*. Falas ao Professor. Rio de Janeiro: Secretaria Estadual de Educação, 1985.
- RIO DE JANEIRO. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. *Projeto de Educação Juvenil*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 1988.

SERRA, Ênio dos Santos. *Entre expectativas e incertezas: os dez primeiros anos do Projeto de Educação Juvenil (1985-1995)*. Rio de Janeiro: UFF/Programa de Pós-Graduação em Educação, mimeo.

Entrevistas e depoimentos

BENÍCIO, Maria Luíza Tavares. Depoimento em 22 mar. 2005

DE LUCA, Vera. Entrevista realizada em 16 nov. 2005

GOMES, Maria Cândida Caetano. Depoimento em 22 mar. 2005

HENRIQUES, Marilda. Depoimento em 22 mar. 2005

MACHADO, Flora Prata. Entrevista realizada em 07 jun. 2005

PEIXOTO Filho, José Pereira. Entrevista em 04 dez. 2004 e depoimento em 17 mar. 2005