

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

CALDEIRA, Liliam Cristina* – UFMS

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini – UEL

GT-18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas

A origem desse estudo

Este trabalho foi produzido a partir de uma pesquisa de mestrado que analisou a relação estabelecida entre a perspectiva da Educação de Jovens e Adultos (EJA) presente nos documentos oficiais e a perspectiva que emana da vivência escolar, a partir da visão de educandos e educadores.

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

Para delinear a configuração política que norteia a prática educativa investigada e conhecer a perspectiva do discurso oficial foram analisados documentos específicos que a subsidiam.

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

A partir de um recorte da pesquisa mencionada objetiva-se com este artigo apresentar a produção da EJA semipresencial através relações estabelecidas entre educandos e educadores, em meio a uma configuração política, histórica e social

* Este estudo apresenta um recorte de uma pesquisa que analisou a perspectiva de Educação de Jovens e Adultos (EJA) produzida no contexto escolar, a partir da visão de seus sujeitos, buscando compreendê-la em sua relação com a perspectiva dos documentos oficiais que a respaldam. No trabalho aqui apresentado focamos a perspectiva dos sujeitos sobre a EJA semipresencial, suas expectativas e vivências no contexto escolar. O estudo possibilitou-nos situar elementos em transitoriedade, indicando um movimento de busca por superação das limitações dessa modalidade de ensino.

específica. Assim, nesse momento, nosso foco centra-se na perspectiva dos sujeitos atores desse processo de educação escolar.

1. O caminho investigativo e o cenário encontrado

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

Já a perspectiva que emana da vivência escolar foi dada a conhecer através das observações e entrevistas realizadas, com educandos e educadores da escola que serviu de campo para a pesquisa. Foram preservados os relatos originais dos entrevistados, apresentados aqui com as indicações de letras e números, sendo A quando aluno e P, quando professor.

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

Embora nosso objetivo nesse texto seja apresentar a visão dos sujeitos da EJA sobre o formato semipresencial, têm importância significativa as condições materiais em que essa experiência foi produzida, no caso estudado.

Sobre isso, então, consideramos importante mencionar que tal escola tratou-se de um local que contava com diversas improvisações para o desenvolvimento das atividades da EJA. Cabe apenas citar como exemplo dessas improvisações a divisão do espaço em pequenas salas, algumas separadas por divisórias, tendo assim uma acústica ruim e acomodação deficitária.

Além disso, em algumas salas de aula, professores de diferentes disciplinas lecionam simultaneamente. Estes fatos destacados contribuíam explicitamente para diminuir a liberdade do professor ao explicar o conteúdo e

demonstrou ser fator inibidor do estabelecimento de diálogos entre os educandos e destes com seus educadores.

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

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

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

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

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

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

2. O ensino semipresencial na voz dos sujeitos

No período de realização desse estudo, as atividades pedagógicas desenvolvidas no Centro, estiveram organizadas em momentos presenciais e não

presenciais. Ao tentar compor a configuração dos momentos de estudos à distância, verificou-se que estes se trataram de estudos desenvolvidos pelos próprios alunos, com mínimo de encaminhamento do professor como uma possibilidade de exercitarem o “autodidatismo”.

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

Nos encontros individuais observados, percebeu-se que na rotina estabelecida na qual os alunos chegavam à escola, entravam em suas salas e solicitavam a ajuda do professor para sanarem dúvidas referentes às atividades que desenvolviam em casa.

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

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

Assim, A₄ chamou a atenção de seus interlocutores para a distância existente entre suas necessidades educativas e a organização do trabalho pedagógico da modalidade semipresencial, evidenciando uma dimensão solitária desse processo.

Nos encontros chamados de coletivos, constatamos que sua configuração possibilitava uma maior vivência de situações de diálogo, de troca de experiência e socialização de conhecimentos entre os educandos e destes com o educador.

Nesses momentos, todos *caminharam* juntos, acompanhando uma mesma *aula*, dentro da diversidade que lhes é própria, participando das mesmas lições,

tirando suas dúvidas coletivamente, com o professor ou um colega de sala e com isso, atuando em uma situação que propiciava mais oportunidades de interação.

Essa situação específica assumia assim a forma de um ambiente de aprendizagem que alimentava a liberdade para argumentar, posicionar-se, para oferecer e buscar ajuda.

No período em que o estudo foi desenvolvido, o Centro possuía recursos de aparelho de vídeo e televisão, porém, as apostilas didáticas eram essencialmente os únicos materiais bibliográficos disponíveis para estudo e pesquisa na escola, uma vez que a biblioteca existente não passava de uma pequena estante, com um acervo limitado, na sala ocupada pelos supervisores, então Professores Pedagogos.

Portanto, as condições materiais encontradas no decorrer do estudo revelaram um caráter aproximado da condição de informalidade que historicamente esteve presente na EJA, mas que não condizem com o contexto atual. Essas condições permeiam tanto as relações sociais estabelecidas, quanto as visões dos sujeitos sobre suas vivências.

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

Do total de matrículas efetivadas durante a coleta de dados, a maior parte constituiu-se de jovens por volta de vinte anos de idade, sendo acompanhados, em segundo lugar, pelos adultos com aproximadamente trinta anos. Cabe destacar que o grupo nascido na década de 90 apresentava uma crescente procura pela EJA.

Durante a realização das observações foram diversos os atendimentos aos jovens de 14 e 15 anos ou seus responsáveis, por parte de funcionários da secretaria que, numa breve sondagem tomavam conhecimento de que os mesmos estavam matriculados em escolas regulares e por indicação destas, procuravam a EJA.

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

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

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

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

A expressão: “Quem sabe o ano que vem” denotou que na visão desse sujeito sempre é momento de estudar e que não há na vida das pessoas uma fase exclusiva para aprender, conhecer e produzir. Também evidenciou o sentido: *uma porta sempre aberta* para aqueles que em razão das lutas travadas diariamente pela sobrevivência estiveram à margem da escola.

Porém, notamos que o deslocamento dos adolescentes para a EJA, impulsionados pela própria escola regular tem desvirtuado as razões de sua existência. Encarando essa problemática de frente foi desencadeado um processo de reflexão sobre a EJA em todo estado do Paraná, resultando na reformulação da legislação local, produção das Diretrizes e do Projeto Político Pedagógico das escolas.

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

De acordo com Dayrell (2005, p.63), “grande parte dos jovens que chegam à EJA vêm de uma experiência educativa formal diversificada, alguns tendo sido excluídos da escola nos mais variados estágios, frequentemente ainda no Ensino Fundamental, com uma história marcada por repetências, evasões esporádicas e retornos, até a exclusão definitiva”.

A trajetória de A₈ exemplificou essa realidade: “Eu aprendia com facilidade de primeira a quarta, mas quando foi na quinta eu não consegui aprender mais não [...]. Eu chegava dentro da sala, eu nem fazia nada, eu ficava na carteira assim e deixava o dia passar e [...] reprovava”.

Isso explica a distância entre a educação no mundo vivido pelo educando e o ilustrado universo dos princípios e fins da educação nacional, que segundo a LDB 9394/96, em seu Título II, art. 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996)

Consideramos que o objetivo de pleno desenvolvimento não convence aos jovens educandos que encontramos na EJA. As expectativas apresentadas se limitaram à objetividade da satisfação das necessidades básicas de sobrevivência por meio de um emprego, seja qual for.

Mesmo para os adultos com mais de quarenta anos que encontramos, a EJA também foi reconhecida como possibilidade prática e exclusiva de abertura de caminhos para o mercado de trabalho vislumbrado por pais ou mães de família, como A₁: “Eu espero que eu aprenda bem para mim fazer o meu segundo grau. Se não fizer o segundo grau, não arruma serviço, não arruma nada. [...] você pode arrumar um serviço melhor, num escritório”.

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

Entretanto, na contra mão das esperanças e expectativas dos alunos sem trabalho, dos despossuídos do campo e da cidade, dos assalariados precarizados de forma geral, segue uma corrente de destrutividade da força humana mundial através do descarte e da superfluidade do trabalho.

Neste sentido, tornou-se possível situar as expectativas desses educandos sobre a educação escolar como uma única via para uma sobrevivência menos incerta, ainda que na condição de assalariado precarizado, ou daquele que está na fila de espera.

A visão de que o homem está em constante aprendizado e transformação ao longo da vida é um dos fatores que justificam a existência da EJA que, entretanto, não é comungado pelas regras do mercado, conhecidas de perto pelos educandos entrevistados.

Para compor a perspectiva de EJA a partir do cotidiano produzido no Centro de Educação procurou-se conhecer as expectativas dos educandos em relação a essa modalidade de ensino.

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

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

Desta forma, em tal cenário marcado pelas impressões do passado, diversos atores caracterizaram a EJA como uma escolarização que além de breve é mais *fácil* do que a escola dita regular, como ficou evidente com A₉ ao justificar seu ingresso: “É para mim adiantar, porque senão eu vou ficar muito atrasada [...] porque eu já tenho dezesseis anos”.

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

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

Com isso, o trabalho enquanto atividade humana constituinte do ser já não representa uma fonte de expressividade. A trajetória de atuação social desses jovens muitas vezes revelou indícios de ser permeada por reminiscências de um processo de escolarização anterior vivido pelos educandos, que não foi sinônimo de aprendizagens bem sucedidas, autoconfiança, aprovações, etc.

Oriundos de experiências escolares dessa natureza, alguns dos jovens entrevistados apresentaram visões sobre a EJA relacionadas com a construção de uma

nova identidade, por meio da obtenção de respeito, visibilidade social, possibilidade de aprendizagem de novos conhecimentos, etc., como expressa A₁₀: “Quando eu entrei aqui não sabia quase nada, agora eu tô sabendo, eu não sabia somá [...] quando eu saí daqui eu já posso fazer as coisas, já sei somá, já sei tudo. Muito bom, aprende mais, daqui uns dias eu vou chegar à oitava série”.

No entanto, o abismo de carências evidenciado nas falas dos educandos possibilitou-nos legitimar nos tempos atuais o pensamento de Freire (2005, p.75) ao alegar que “a tarefa pedagógica da escola é ampliar nos jovens alunos a sua condição de humanos”.

Esses jovens demandam mais do que a escolarização, “eles demandam redes sociais de apoio mais amplas, com políticas públicas que os contemplem em todas as dimensões, desde a sobrevivência até o acesso aos bens culturais”, como bem conclamou Dayrell (2005, p.65).

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

Os grupos de educandos que freqüentam a experiência de EJA analisada apresentaram ter uma rotatividade dinâmica, no que diz respeito à permanência na instituição e conclusão dos estudos nessa etapa, pois cada educando tem rotinas e demandas específicas de sobrevivência. Como foi observado, o atendimento a essa diversidade no formato semipresencial constitui um fator que dificulta aos educadores, um acompanhamento sistemático da freqüência desses atores e, conseqüentemente, o desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos.

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

Por sua vez, o estudo presencial pode ser, no nosso entendimento, mais favorável à produção da educação enquanto um ato rigoroso e sistemático, no qual alunos e professores passam a dispor de mais tempo juntos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e, interação.

Sendo assim, ele vem possibilitar ao educando contar com a mediação e intervenções freqüentes do professor e este, por sua vez, dispor da condição de tempo

necessária a um processo de avaliação contínua e formativa dos progressos na aprendizagem desse sujeito.

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

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

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

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

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

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

O tempo já vivido, marcado por conquistas pessoais, por sonhos, expectativas, por tempo de trabalho, de desemprego, de criação dos filhos, dos afazeres

domésticos, religiosos, etc. é também concebido pelos atores como tempo de recomeçar. Sempre é tempo de recomeçar!

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

Da mesma forma se posicionaram alguns educandos, que muitas vezes, por não terem tido acesso à escola anteriormente, ou por terem interrompido esse processo por vários anos, sentiram-se enaltecidos pela possibilidade de retornar à escola. Ao posicionarem-se assim, eles tomaram para si a responsabilidade por não terem concluído os estudos na idade apropriada e também por qualquer dificuldade que vivenciam durante o processo de escolarização.

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

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

A motivação por parte do professor aos educandos da EJA constituiu, no nosso percurso investigativo, um dos fatores de acolhida e motivação para darem continuidade aos estudos e ao empenho para alcançar de seus objetivos.

Dada à carência por reconhecimento e a baixa auto-estima que muitas vezes apresentaram, o desempenho dos docentes chegou a ser considerado por alguns educandos como quase uma dádiva e não uma atribuição profissional.

Sem descartar o valor da relação afetiva e dedicada dos professores da EJA com seus educandos, não pôde deixar de ser percebida a intervenção pedagógica do professor, que ao contrário do primeiro elemento, merece uma apreciação crítica, pois, nesse caso, está mais próxima do aprisionamento do homem do que uma experiência libertadora.

Com secundária importância atribuída à apropriação de conhecimentos, como foi possível verificar nos relatos de alguns educandos, a EJA deixa de cumprir a função de excelência da escola, a sua razão de ser e assim, pouco vem contribuir para a superação das desigualdades sociais.

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

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

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

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

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

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

Concordamos com a idéia de que o objetivo central da educação é o de que ao possibilitar ao indivíduo relações com as objetivações e apropriações de elementos da esfera não cotidiana, implicando assim numa caminhada rumo à superação da alienação. A educação escolar constitui assim, uma prática determinada “[...]”

mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano na vida do indivíduo [...]” (DUARTE, 1999, p.43).

Entretanto, pelos relatos como o de A₃ verificamos que as possibilidades de mediação produzidas nesse cenário muitas vezes não contribuem para a formação de um sujeito não alienado, incidindo então em uma prática reprodutivista, como relatado a seguir:

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

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

A partir desse prisma, a EJA necessita contribuir para que trabalhadores, adolescentes, chefes de família entrem em contato com o que a humanidade já construiu como saberes sistematizados para instrumentalizar-se em suas práticas sociais.

Diferentemente das formas espontâneas de educação, o trabalho educativo é uma atividade intencionalmente dirigida por fins, de acordo com Duarte (2003). Mas, o educando da EJA portador de autonomia para solucionar problemas e aprender com as questões cotidianas, ao inserir-se na escola, percebe não poder contar muito com ela, como mostrou A₉: “Esse ensino do supletivo você não aprende muita coisa porque é uma coisa bem mais rápida, tipo assim, já num colégio assim normal onde você já frequenta cinco aulas num período assim maior, você aprende explicações bem melhor das coisas [...]”.

Com base em posicionamentos como o de A₃, apontando para uma perspectiva interdisciplinar, ficou latente a seguinte reflexão: Será que para alguém que está há tanto tempo fora da escola, uma carga horária tão extensa de estudos solitários

em casa ou no trabalho pode contribuir efetivamente para a apropriação de novos conhecimentos, para a superação de dificuldades e desenvolvimento de uma verdadeira autonomia?

Entre os próprios adolescentes foi possível verificar tanto aqueles que vislumbram a EJA como caminho mais fácil para a conclusão dos estudos, quanto outros que, criticamente apontam a fragilidade do exercício da prática educativa do professor como fator de impacto sobre o processo de ensino e aprendizagem. Podemos tomar como referência disso a recente passagem pelo ensino *regular*, como se vê em Ag:

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

Entre esses sujeitos, soou a cobrança por ensino de qualidade, por meio de uma prática docente marcada por perspectiva didática apropriada, com metodologia, processos avaliativos e currículos coerentes, enfim com um processo formativo eficaz.

O processo avaliativo que compõe o processo de ensino e aprendizagem na EJA não difere-se do cenário amplo da Educação *regular*. Segundo o artigo 24, inciso V da LDB 9.394/96, ele deve ser contínuo, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Constamos na investigação realizada um processo de avaliação que não se assemelha à idéia avaliação formativa. Naquele momento, para efeito da certificação dos alunos, prevalecia a avaliação de situações pontuais desenvolvidas durante as aulas e também uma avaliação final em cada bloco de conteúdos, subsidiada pela experiência intitulada Banco de Itens B.I.

O B.I. dizia respeito ao um processo de avaliação individual composto por questões objetivas, de final de processo, com peso maior do que o referente às demais atividades desenvolvidas pelo professor no contexto da sala de aula. Essa prática avaliativa foi percebida de diferentes formas pelos sujeitos entrevistados.

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

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

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

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

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

Para relacionarmos essa experiência de EJA às políticas públicas que preconizam localizamos relações de contradições e mediações, proximidades e distanciamentos entre as perspectivas em estudo, revelando fragilidades nas metas presentes no discurso oficial e precarização de suas condições de produção.

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

Podem ser indicados alguns aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem, sua estética, saberes, procedimentos e avaliação. Mas também foi encontrado, nesse espaço, o novo enquanto indicativo da dinâmica social, quando, por

exemplo, identificada a cobrança da juventude por uma aprendizagem efetiva, por uma ação pedagógica mais eficaz, pelo descrédito nas possibilidades de formação plena do homem como meta da EJA.

Mas, não correspondem à classificação de velho e novo, os respectivos e simplistas conceitos de bom e ruim, ou positivo e negativo, pois esses atributos podem estar presentes em ambas as dimensões.

Assim, o velho e o novo coexistem, desnudam as contradições do contexto em que são produzidos e pelas objetivações que os permeiam, configurando deste modo, os limites e possibilidades da educação formal destinada aos jovens e adultos que ainda ocupam os lugares da exclusão na contemporaneidade.

Considerações finais

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

Um marcante indício que evidenciou aspectos como este, foi a insuficiência do diálogo na relação professor-aluno em determinados momentos, descaracterizando-o como ferramenta primordial a serviço do processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos.

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

Notamos que a configuração semipresencial nos moldes em que se encontrava no estudo constituiu um dos fatores de dificuldade para o educador acompanhar a aprendizagem do educando e de suas dificuldades, não contribuindo, deste modo, para uma intervenção pedagógica coerente com as reais necessidades do processo.

Outro elemento de destaque foi a presença da cumplicidade essencial à relação professor-aluno anunciada pelos sujeitos entrevistados. Nesse sentido, o

respeito, a admiração e a cooperação entre os atores desse ato continuam sendo preponderantes na realimentação da EJA como resgate social.

Porém, demonstrou ser esse mesmo destaque humanitário o que a distancia da objetividade que deve permear as especificidades da educação escolar, no que se refere ao alcance de propósitos como o de garantir a apropriação, a socialização e a produção de novos conhecimentos, no intuito de contribuir efetivamente para a superação da condição de marginalidade social de seus educandos.

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

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

No processo educativo estudado, verificou-se que educandos que chegam à EJA excluídos pelos mais inovadores mecanismos e anulados ao longo da vida enquanto atores sociais passaram a incorporar a responsabilidade pelo próprio insucesso escolar e pela sua condição marginal em distintos espaços da sociedade.

Ou seja, enquanto atores sociais demonstraram sentir-se culpabilizados pelo fracasso e pelas limitações geradas pela própria estrutura capitalista, num processo de naturalização de suas formas de exclusão e alienação.

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

FREIRE. P. **Educação como prática da liberdade**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2005.

FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2005.

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

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

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