

PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UM
ESTUDO DE CASO NO NORDESTE

OVERVIEW OF YOUTH AND ADULT EDUCATION IN BRAZIL: A CASE STUDY IN
THE NORTHEAST

José Anderson Feijó - UFPB

andekson@gmail.com

Alvino Pedrosa Ferreira - UFPB

alvinopf@yahoo.com.br

Rafael Costa - UFPB

rafaell.bio@gmail.com

Laís Campos Teixeira de Carvalho - UFPB

lalycarvalho@gmail.com

RESUMO. Este trabalho teve como objetivo elaborar um panorama da educação de jovens e adultos no Brasil, destacando as principais políticas educacionais voltadas para este grupo e confrontar com a realidade através de um estudo de caso realizado em uma escola estadual na cidade de João Pessoa, Paraíba. Foram aplicados questionários ao diretor, professores e alunos para avaliar as metodologias utilizadas no ensino de jovens e adultos. Foi avaliado também o nível de aprendizagem apresentada pelos alunos e a adequação da escola para o ensino desta categoria.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, políticas educacionais, nordeste.

ABSTRACT. This study aimed to develop an overview of youth and adult education in Brazil, focusing on the major educational policies aimed at this group and confront reality through a case study carried out in a public school in the city of Joao Pessoa, Paraiba. Questionnaires were applied to the principal, teachers and students to evaluate the methodologies used to teach young people and adults. We assessed the level of learning presented by the students and adequacy in school for teaching this class.

Keywords: Youth and adult education, educational politics, northeast.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser definida como o conjunto de processos de aprendizagens, através dos quais os envolvidos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade.

A EJA no Brasil é um processo marcado por políticas educacionais difusas que variaram ao longo do tempo em seus objetivos, dependendo da época e de quem as implantava.

Os primeiros registros de uma formação básica para jovens e adultos datam do início da colonização. O ensino religioso passado pelos jesuítas aos índios e posteriormente escravos africanos além de difundir o cristianismo, também ensinava os costumes e comportamentos para aqueles conhecidos como “selvagens”, fornecendo um mínimo de educação européia e facilitando o convívio com os portugueses (Haddad e Di Pierro, 2000).

Contudo, após os jesuítas abandonarem a educação formal de indígenas, o ensino para os jovens e adultos foi relegado, reaparecendo apenas no período imperial. A primeira constituição brasileira, de 1824, já garantia um ensino para todos os cidadãos, porém na prática limitava-se, quando muito, ao ensino das crianças. Outro agravante foi a restrição do ensino para os “cidadãos”, que na época se restringia a uma pequena parcela da população, excluindo índios, negros e as mulheres. Entretanto, essa primeira constituição brasileira foi fundamental para a educação, pois semeou os ideais de ensino para todos, que foram reafirmadas nas constituições posteriores.

A nova constituição de 1891 estabeleceu um série de mudanças na educação do país, destacando-se a descentralização pública do ensino básico, agora sob a responsabilidade das províncias. Essa lei privilegiava as elites, uma vez que as decisões políticas em relação ao ensino básico ficara a mercê das oligarquias provinciais. Outro marco dessa constituição foi a exclusão dos adultos analfabetos ao voto, diminuindo significativamente o número de eleitores, já que baseado no censo realizado em 1920, 72% da população acima de 5 anos era analfabeta (Haddad e Di Pierro, 2000). Porém, ainda na década de 1920, crescentes

reivindicações e exigências pelo aumento no número de escolas e melhorias no ensino, passaram a favorecer a formação de políticas de escolarização de jovens e adultos. Essas mudanças sociais ocorreram devido ao início do processo de industrialização e a acelerada urbanização no Brasil, aliado também aos baixos índices de alfabetização em relação aos outros países da América.

Entretanto, só a partir da década de 1940, após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, o Império e o início da República, que um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas aos jovens e adultos começaram a se formar (Beisiegel, 2003). Embasados na Constituição de 1934, na qual foi proposto um Plano Nacional de Educação, sob a responsabilidade da União, que deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral e gratuito aos adultos. Dessa forma, pela primeira vez a educação para esse grupo era reconhecida e recebia um tratamento particular.

Diversas instituições e órgãos foram criados para administrar essas novas políticas educacionais. A exemplo do Serviço de Educação de Adultos (SEA) que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para jovens e adultos analfabetos. E a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEEA) que foi de extrema importância pois criou uma infra-estrutura nos estados e municípios para atender à esse grupo em específico.

Essa valorização da educação por parte do Estado e a maior acessibilidade ao público em geral ocorreu devido a pressão da sociedade que se via mais urbanizada e clamava por melhores condições sociais. Além de atender também a uma necessidade do mercado de trabalho agora em crescimento, que exigia qualificações mínimas.

Contudo, interrompendo todo o progresso no campo educacional dos jovens e adultos, o golpe militar de 1964 reprimiu duramente os movimentos de cultura e educação no Brasil. Assim, o Programa Nacional de Alfabetização e diversos outros programas como o “De pé no Chão” foram interrompidos, sendo seus dirigentes e coordenadores presos ou exilados.

Nesse período o Estado tentou acabar com as práticas educativas que instruíam as massas populares. Porém, muitas delas se mantiveram na clandestinidade, onde

ideais democráticos e interesses populares eram passados e difundidos, mesmo que de forma dispersa.

Posteriormente, com a força das pressões nacionais e internacionais o Estado fundou o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), em 1967, e posteriormente o Ensino Supletivo, em 1971.

O MOBRAL tinha o objetivo político de uma campanha de massa com controle doutrinário, com diversas sedes dispersas pelos estados. Apesar de na teoria pregar uma alfabetização para jovens e adultos, na prática se limitava a ensinar a ler e a escrever, sem a intenção de formação cidadãos. A extinção do MOBRAL ocorreu em 1985 com a redução dos financiamentos e o descrédito por parte dos educadores e políticos.

Em comparação aos 55% dos brasileiros com mais de 18 anos analfabetos, em 1940, no início das políticas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil (Beisiegel, 2003); a situação na década de 90 não demonstrou um grande avanço. O levantamento realizado em 1996 pelo IBGE mostrou que 14,2% dos brasileiros com mais de 15 anos não haviam completado sequer um ano de escolaridade, 18,2% haviam cursados apenas três anos de instrução, enquanto que 33,8% haviam completado de quatro a sete anos, totalizando 66,2% de brasileiros com mais de 15 anos que não completaram o ensino fundamental (Di Pierro et al., 2001). Vale salientar que a Constituição promulgada em 1988 passara a garantir aos jovens e adultos pouco escolarizados a gratuidade e obrigatoriedade ao ensino fundamental, além de que, a Carta Magna estabeleceria um prazo de dez anos para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental pelos governos e sociedade civil. Por outro lado, as políticas públicas direcionadas a este grupo pareciam negar sua importância (Di Pierro e Haddad, 2000).

Em 1990, no governo de Fernando Collor, foi extinta a Fundação Educar, sucessora do Mobral, de forma a enxugar as contas públicas fazendo com que outras instituições civis e conveniadas passassem a arcar sozinhas com tais responsabilidades. Outra das medidas para a redução das contas públicas foi a extinção do fundo que financiara o Mobral, o qual facultava pessoas jurídicas a direcionar 2% do imposto de renda às atividades de alfabetização de adultos. Em seguida, o MEC colocou em prática o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que mobilizaria toda a sociedade na alfabetização de crianças,

jovens e adultos através de comissões envolvendo órgãos governamentais e não-governamentais. A falta de controle na destinação dos recursos levou ao fim do programa no ano seguinte.

A ausência de incentivo político e financeiro levou programas estaduais a estagnação ou declínio, gerando uma tendência de municipalização do atendimento aos jovens e adultos. Contudo, na maioria dos casos, muitos municípios não tinham o preparo gerencial, técnico, nem mesmo financeiro para arcar com tal situação (Haddad et al. 1993).

Como se já não bastasse a desestruturação das políticas direcionadas aos jovens e adultos nesta década, com a eleição para a Presidência da República, em 1994, de Fernando Henrique Cardoso, e sua reeleição em 1998, a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos havia sido suprimida, sendo mantida apenas a sua gratuidade, o que afastaria o Estado de uma ação mobilizadora no campo da alfabetização deste grupo (Di Pierro et al., 2001).

Em 1996, a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) foi aprovada, trazendo como novidade para os jovens e adultos pouco escolarizados sua inclusão como modalidade educacional e a redução na idade para os exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental, e 18 anos para o ensino médio. A nova Lei de Diretrizes e Bases também possibilitava o ensino supletivo aos alunos do ensino regular, possibilitando uma aceleração dos estudos para esse grupo. A nova LDB também favoreceu a criação de um Plano Nacional de Educação com duração de dez anos, o que levou o MEC, em 1997, a desenvolver o Projeto de Plano Nacional de Educação (PNE), que, junto a outras propostas feitas no II Congresso Nacional de Educação, também transformadas em projetos de lei, procuravam resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho e criar oportunidades de educação permanente.

Em 1995 foi iniciada uma reforma educacional que viria a restringir o gasto público, descentralizando os gastos com a educação para redistribuí-los com o ensino fundamental obrigatório, mantendo a educação de jovens e adultos marginalizada. Tal reforma veio a ser reforçada pela Emenda Constitucional 14/96, que suprimia o compromisso do governo e sociedade em erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998. Foi criado em cada um dos Estados,

o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que resultou na supervalorização do ensino fundamental, deixando de lado o ensino infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos (Di Pierro e Haddad, 2000).

Em 1997 foi lançado o PAS, Programa Alfabetização Solidária, pelo Ministério da Educação e financiado pelo MEC que consistiu em um programa de alfabetização inicial, com duração de cinco meses, com prioridade para o público juvenil e os municípios e periferias urbanas com altos índices de analfabetismo. Outro programa criado foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no qual o Conselho de Reitores de Universidades Brasileiras (CRUB), em parceria com o MST, introduziu uma proposta de educação de jovens e adultos no meio rural, no âmbito das ações governamentais da reforma agrária (Di Pierro e Haddad, 2000).

No período de 2003 a 2006, que corresponde ao primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o EJA recebeu um maior destaque do que nos governos anteriores. Entre as iniciativas criadas durante este período, estão o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA). Além desses, merecem destaque o Programa Brasil Alfabetizado e, também, o Fazendo Escola, instalados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (Rummert e Ventura, 2007).

O Programa Brasil Alfabetizado foi implementado em 2003, com o objetivo de capacitar alfabetizadores, e alfabetizar cidadãos maiores de 15 anos. O programa atua sob forma de transferência de recursos financeiros aos estados e municípios, além do apoio de diversas outras instituições, consideradas parceiras do projeto. Foi bem recebido pela mídia, como as iniciativas anteriores, e foi apresentado pelos discursos dominantes como a via de solução para o analfabetismo que, no início do Século XXI, ainda atingia aproximadamente 15 milhões de brasileiros. Entretanto, dados apresentados pelo IBGE/PNAD 2005 (IBGE, 2006) demonstraram que, dois anos após a implementação da nova “campanha”, e tendo sido gastos um total aproximado de R\$ 330 milhões no biênio 2003-2005, a queda percentual no número de analfabetos absolutos situou-se no reduzido patamar de 0,3% (Rummert e Ventura, 2007).

Já no Programa Fazendo Escola, instituído em 2003, a transferência de recursos é feita de forma proporcional ao número de alunos matriculados, aproximadamente R\$ 250,00 reais pro aluno, recursos utilizados para contratação/remuneração e formação continuada dos docentes, aquisição/impressão de material didático, fornecimento de material escolar e compra de gêneros alimentícios para os alunos. O Programa Recomeço veio a financiar o Fazendo Escola com recursos do Fundo de Amparo à Pobreza, criado em 2000 no governo FHC, uma vez que o Fundef havia retirado a EJA do seu âmbito. É importante salientar que o Programa Fazendo Escola é considerado pelo MEC como transitório, devendo ser encerrado a partir da aprovação do novo fundo da Educação Básica, o FUNDEB (Rummert e Ventura, 2007).

O FUNDEB, da forma como vem sendo encaminhado, também parece insuficiente para atender à demanda social referente ao EJA, uma vez que, nas formulações até agora apresentadas ainda vigora a premissa de que o valor/aluno do EJA pode ser inferior àquele destinado aos demais alunos da educação básica. Em 2005, todos os municípios que registram alunos do EJA recebem algum recurso. Porém, esse valor é diferenciado de acordo com um novo índice criado, o Índice de Fragilidade Educacional de Jovens e Adultos (IFEJA), de forma que o MEC modifica a forma de repassar os recursos aos municípios, sem ampliá-los (Rummert e Ventura, 2007).

O reconhecimento do EJA como modalidade de educação básica ganha espaço no plano formal, porém isto não tem sido traduzido no plano político concreto. Embora dados apresentados pelo MEC apontem para a ampliação do atendimento e para aumentos no orçamento do MEC para EJA, a atuação do Governo Federal continua predominantemente centrada nos números grandiosos de um programa como o Brasil Alfabetizado, cujos resultados estão longe do anunciado. Essa constatação aponta para o fato de que não dispomos, até hoje, de políticas que superem ações de governo implementadas a partir de objetivos e critérios discutíveis e se consolidem como políticas de Estado. Estão, assim, longe de serem atingidos objetivos como a superação de déficits quantitativos e qualitativos do EJA nas redes públicas.

Pode se traduzir a posição atual da educação de jovens e adultos como um conjunto de propostas tratadas de forma secundária, com ações descontínuas e

resumidas a iniciativas de alfabetização. Os programas rearranjam o mesmo pensamento que orienta esse grupo ao longo da sua história no Brasil, de forma que na década de 2000, as ações continuam em forma de parcerias, e insuficientes para universalizar a educação básica no Brasil

ESTUDO DE CASO

Um estudo de caso sobre a educação de jovens e adultos foi realizado em uma escola estadual, situada no município de João Pessoa, estado da Paraíba, durante o mês de julho de 2009.

Nosso foco foi analisar se a escola em estudo está preparada para o ensino de jovens e adultos e averiguar o que levam jovens e adultos a retornarem ou iniciarem seus estudos em idades atípicas. Para isso, foram aplicados questionários para os alunos, professores e diretor, a fim de obter informações importantes à pesquisa; e analisado a estrutura do prédio.

De maneira informal, ou seja, sem a utilização de questionários prontos, conversamos com alguns funcionários da escola para coletar informações sobre o cotidiano da escola. Utilizamos dessa abordagem para verificar possíveis problemas que não seriam percebidos ou até mascarados nos questionários escritos.

Questionários foram entregues a diretora, a dez professores e a 24 alunos. Destes, quatro eram do 6º ano, sete do 7º ano, oito do 8º ano e cinco do 9º ano. Os alunos apresentaram idades variando entre 14 a 50 anos e de gêneros diferentes (12 homens e 12 mulheres).

Resultados

Escola

Através do questionário aplicado à diretora, investigamos o funcionamento e a estrutura da escola para o ensino de jovens e adultos. Constatamos que em torno de 300 alunos estão matriculados, com o perfil de baixa renda e nível social. A escola apresenta salas para todos os anos do ensino fundamental e médio, totalizando 18

salas, com no máximo 35 alunos por sala. Há 33 professores lecionando na escola, os quais ministram aulas de Português, História, Artes, Ciências, Química, Matemática, Inglês, Geografia, Biologia e Física. Os funcionários são contratados, sendo que no período noturno não há auxiliar de limpeza. Os livros didáticos utilizados na educação de jovens e adultos diferem dos escolhidos para a educação regular, os quais são selecionados pelos professores. A diretora informou que os livros não chegam no tempo correto, e que os mesmos são reaproveitados na escola. Segundo a diretora, a comunidade é participativa no funcionamento da escola, procurando opinar e orientar a direção quando necessário, assim com os próprios jovens e adultos, que segundo a diretora, têm voz ativa nas reuniões escolares. Apesar de a escola possuir um Projeto Político Pedagógico (PPP), este nem sempre é seguido, tentando-se ajustá-lo de acordo com as diversas situações.

Estrutura do prédio

O prédio está situado em uma das avenidas principais da cidade. Além de boa localização, a acessibilidade também é facilitada devido à presença de uma faixa de pedestres e um ponto de ônibus em sua entrada principal. O prédio também possui uma entrada lateral que dá acesso a quadra poliesportiva.

A escola apresenta sala da direção, coordenação, dos professores, cozinha, banheiros para homens e mulheres e as salas de aulas. Todos esses ambientes são acessíveis a deficientes físicos através de rampas e corrimãos.

Um fato que nos chamou a atenção foi que uma das salas visitadas era dividida para duas turmas de anos diferentes simultaneamente. Além disso, observamos que um dos portões internos estava destruído, assim como outras partes do prédio.

Funcionários

Na conversa informal com os funcionários, nos foi relatado fatores preocupantes como a evasão dos alunos durante as aulas, a falta de segurança e a má distribuição das funções entre os funcionários.

Alunos pesquisados

- Amanda, 14 anos

Amanda não trabalha e está no 6° ano. Entrou na escola com sete anos e desde então nunca parou de estudar. Com relação à escola, Amanda gosta das aulas, mas sente falta de computadores, pois para ela são meios de comunicação importantes e diz só faltar às aulas em casos de urgência. Amanda tem consciência que se parar de estudar pode vir a passar por alguma discriminação.

- Regina, 14 anos

Regina não trabalha e está no 7° ano. Entrou na escola com seis anos e nunca deixou de estudar, repetiu duas vezes. Com relação à escola, Regina acha as aulas boas, às vezes, mas não sente falta de nada.

- Rodrigo, 15 anos

Rodrigo não trabalha e está no 8° ano. Rodrigo não respondeu com quantos anos entrou na escola, mas disse ter parado de estudar com 14 anos por ter começado a trabalhar. Sobre a escola, Rodrigo diz que as aulas são boas e que vai à escola todos os dias.

- Bruno, 17 anos

Bruno não trabalha e está no 9° ano. Entrou na escola com cinco anos e deixou a escola aos 13 anos por influência de amigos. Bruno diz ter voltado a estudar porque quer vencer na vida e dar orgulhos aos pais. Em relação à escola, Bruno afirma que os professores são ótimos.

- Tarcísio, 14 anos

Tarcísio trabalha com preparador de carros em uma oficina, e está no 6° ano. Tarcísio entrou na escola com seis anos, nunca deixou de estudar e repetiu três anos. Com relação à escola, ele afirma gostar das aulas, mas não frequenta todos os dias. Tarcísio diz já ter passado por uma experiência ruim, enquanto soletrava.

- Giliguerte, 15 anos

Giliguerte não trabalha e está no 7° ano. Entrou na escola com sete anos, nunca deixou de estudar e repetiu dois anos. Giliguerte acha que as aulas são boas e não sente falta de nada na escola. Gosta muito de ler e nunca passou por uma experiência ruim.

- Heverton, 16 anos

Heverton não trabalha e está no 8° ano. Entrou na escola com cinco anos e parou de estudar por motivo nenhum com 16 anos, mas voltou na mesma idade por perceber que a escola era importante. Com relação à escola, acha a escola boa e não sente falta de nada.

- Maria Emília, 18 anos

Maria Emília não trabalha e está no 9° ano. Entrou na escola com quatro anos e nunca deixou de estudar, tendo repetido seis vezes. Em relação à escola, Maria diz que as aulas são boas e que nunca falta.

- Alisson, 16 anos

Alisson não trabalha e está no 6° ano. Alisson começou a estudar com cinco anos e não respondeu se já parou de estudar. Sobre a escola, ele diz achar as aulas boas e não sente falta de nada.

- Ysnara, 15 anos

Ysnara não trabalha e está no 7° ano. Começou a estudar com sete anos e deixou de estudar aos 13 anos por ter engravidado. Ysnara gosta das aulas e disse que sente falta de salas novas.

- Daniella, 17 anos

Daniella não trabalha e está no 8° ano. Daniella entrou na escola com oito anos e parou de estudar aos 15 anos para dançar quadrilha (dança junina) e só voltou a estudar aos 17 anos. Voltou a estudar porque o pai insistiu. Em relação à escola, ela afirma usar todas as matérias que aprende no dia-a-dia, como por exemplo, o

português que é o mais usado para ela. Daniella diz não ter o que reclamar das aulas, mas afirma senti falta de uma estrutura melhor da escola.

- Moisés, 19 anos

Moisés trabalha durante o dia “pegando fruta na feira” e está no 9° ano. Entrou na escola com sete anos, mas deixou de estudar com 15 anos por ter mudado de bairro. Moisés voltou a estudar porque acha bom e acredita que tem possibilidade de conseguir um trabalho melhor daqui pra frente.

- Maria José, 50 anos

Maria José trabalha como empregada domestica e está no 6° ano. Maria entrou na escola com 10 anos e parou de estudar aos 25anos por ter filhos pequenos e ter que trabalhar. Ela voltou a estudar porque acha que agora pode alcançar os seus objetivos, apesar de achar difícil trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Maria gosta da aula e vai para a escola quando não tem que trabalhar. Ela já passou por uma experiência ruim, mas não quis comentar.

- Bianca, 17 anos

Bianca trabalha como empregada doméstica e está no 7° ano. Começou a estudar com cinco anos, mas desistiu e voltou várias vezes a estudar. Tem como objetivo concluir os estudos. Em relação à escola, Bianca sente falta dos livros e afirma ter um quarto na escola cheio deles, mas que eles não recebem. Bianca adora ler e disse que vai as aulas todos os dias, apesar de trabalhar o dia todo.

- José Anesiano, 17 anos

José Anesiano trabalha, mas não especificou em quê, e está no 8° ano. José entrou na escola aos seis anos de idade e nunca deixou a escola, tendo repetido quatro vezes. Em relação à escola, gosta das aulas e não sente falta de nada. Ele afirma ser pontual e não faltar nenhuma aula. Adora ler e escrever.

- Marília, 23 anos

Marília trabalha, mas não especificou em quê, e está no 9° ano. Ela entrou com quatro anos na escola, mas deixou por volta dos 15 anos “por ter conhecido uma galerinha da farra”. Marília acha difícil conciliar trabalho e estudo, por sair do

trabalho as 18:00 horas. Ela diz ler muito pouco, gostar das aulas e não senti falta de nada na escola.

- Thiago, 25 anos

Thiago trabalha como eletricista e está no 7° ano. Thiago entrou na escola com oito anos, mas não respondeu se deixou em algum momento. Ele disse que o seu objetivo era melhorar o vocabulário.

- Reginaldo, 19 anos

Reginaldo trabalha como lavador de carros e está no 8° ano. Começou a estudar com seis anos e deixou em algum momento por começar a trabalhar. Ele acha a aula boa e sente falta dos professores.

- Joselito, 36 anos

Joselito trabalha como auxiliar de serviço de meio dia às 18:00 h, e está no 9° ano. Joselito entrou na escola com cinco anos, mas deixou com 14 anos por necessidades financeiras. Para ele não é fácil conciliar o trabalho com os estudos, mas vai tentando. Sobre a escola, acha que tudo falta porque o governo não ajuda.

- Roseane, 47 anos

Roseane trabalha como manicure e está no 7° ano. Entrou na escola com oito anos e deixou aos 22 anos por ter se casado. Roseane acha um pouco difícil conciliar o trabalho e o estudo. Para ela, as aulas são boas e gosta de ler.

- Eliane, 20 anos

Eliane é dona de casa e está no 8° ano. Entrou na escola com cinco anos e deixou em algum momento por ter sido obrigada. Eliane acha complicado estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Ela sente falta de livros e vai as aulas todos os dias. Eliane confessou ter passado por experiências ruins muitas vezes por não saber ler, mas não especificou quais.

- Moab, 22 anos

Moab não trabalha e está no 8º ano. Entrou na escola com 11 anos e deixou em algum momento por motivos de saúde. Ele acha as aulas ótimas e frequenta as aulas todos os dias.

- Mirian, 38 anos

Miriam é dona de casa e está no 8º ano. Começou a estudar com 8 anos e deixou a escola aos 18 anos por ter se casado. Mirian gosta das aulas, mas acha as salas mal equipadas e vai para as aulas todos os dias.

Professores

Dos dez questionários entregues ao professores, apenas quatro foram respondidos. Os seis professores que não responderam alegaram ter esquecido ou perdido os questionários.

- Fernando Vicente, 32 anos

Formado em Licenciatura Plena em Filosofia, Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba. É professor de Português e optou em lecionar para jovens e adultos “por se tratar de um público que, fora do padrão de idade escolar, supera dificuldades para tentar concluir uma etapa de formação”. Além do mais, Fernando disse gostar de ensinar para este público, por acreditar ter uma habilidade natural. Sua experiência para o EJA iniciou desde 2001, trabalhando em outras cidades, como Belo Horizonte e Pelotas. Trabalha apenas na escola em estudo, com 15 aulas semanais no turno da noite. Para ele, o interesse e aproveitamento dos jovens e adultos são maiores que os das turmas regulares, pois acredita que a superação e a força de vontade deste grupo sejam maiores. Fernando procura conhecer um pouco sobre os objetivos e anseios dos alunos para desenvolver uma melhor metodologia, e utiliza-se do PPP e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), fazendo as devidas adaptações.

- João Balbino, 64 anos

É engenheiro agrônomo e leciona Ciências. Optou em lecionar para jovens e adultos por este ser o público alvo de sua formação. Leciona há 34 anos e atualmente ministra aula nos turnos da manhã e noite apenas nesta escola. João Balbino também leciona para o ensino regular e diz aplicar a mesma aula para ambos os grupos, procurando nivelar os dois grupos. Utiliza-se de um método tradicional de ensino, e não segue o PPP e o PCN.

- Jean Francisco, 28 anos

É licenciado e professor de Química. Optou em ministrar aula para jovens e adultos devido a necessidades financeiras. Trabalha há sete meses em oito turmas e duas escolas. Também leciona para o ensino regular e diz não ministrar o mesmo tipo de aula para ambos os grupos. Para Jean, o interesse e aproveitamento dos jovens e adultos são menores do que para o ensino regular. Jean diz não seguir o PPP e o PCN.

- Edjane Paulo, 37 anos

Tem como formação acadêmica o magistério, e leciona Português, Matemática, Ciências, História e Geografia. Optou em escolher ministrar aula para jovens e adultos por ser um alunado mais necessitado de aprendizagem. Há nove anos trabalha com este grupo. Edjane também trabalha com o ensino regular, e diz não ministrar a mesma aula para os dois grupos, pois para o EJA, foca mais em assuntos do cotidiano. Nas turmas que Edjane leciona, os jovens e adultos são mais interessados em aprender. Edjane diz procurar colocar em prática o PCN, além de seguir o PPP.

DISCUSSÃO

As críticas educacionais teorizadas por diversos educadores puderam ser visualizadas na escola analisada. Problemas como a escolha de livros didáticos, segurança, descaracterização do cargo dos funcionários, aprendizado insuficiente por parte dos alunos, idade de participação no EJA, diversidade etária em uma

mesma sala e adaptação metodológica para o ensino de jovens e adultos foram relatados pelos funcionários.

Através do questionário aplicado a diretora e aos professores, notamos divergências nas informações quanto a escolha dos livros didáticos. A diretora nos informou que os livros didáticos eram escolhidos pelos professores, contudo dos quatro professores entrevistados, nenhum alegou participar da escolha dos livros didáticos, porém dois destes afirmaram preparar sua própria apostila conforme a necessidade da turma, suas dificuldades e assimilação dos conteúdos.

Os livros didáticos são tema de discussão entre diversos pesquisadores, a exemplo de Pretto (1983), Mortimer (1988), Fracalanza (1993), Pimentel (1998) e Sponton (2000). Muitos apontam deficiências e opções de melhoria de qualidade, porém, suas idéias não são aceitas pelas editoras, autores de livros didáticos e nem órgãos gestores das políticas públicas educacionais (Neto e Fracalanza, 2003). Um dos principais problemas apontados por estes pesquisadores são que os livros didáticos não são adequados para a realidade dos alunos da EJA e que muitos professores têm que moldá-los a sua realidade escolar.

A EJA necessita de livros didáticos direcionados ao seu público alvo, uma vez que o conhecimento prévio destes precisa ser levado em consideração, já que os jovens e adultos não podem ser considerados uma tábua rasa (Pereira, 2007).

Outro tema muito discutido é a situação preocupante da segurança nas escolas (Liberal et al. 2005 e Sposito, 2004). A diretora e alguns funcionários relataram a falta de segurança da escola, sendo um risco para eles mesmos e os próprios alunos, especialmente do EJA, que freqüentam a escola a noite, quando a região se torna mais perigosa. Portões quebrados, falta de policiamento na região, assim como iluminação precária são fatores preocupantes neste sentido.

Pouco contemplados em diversas pesquisas (Sposito, 2004 e Ghanem, 1996), os funcionários são um importante grupo responsável pelo funcionamento da escola. Através destes obtivemos informações valiosas para a pesquisa, assim como pudemos perceber sua descaracterização, uma vez que estes exerciam diversas outras funções além da sua original, servindo muitas vezes como um “quebra-galho”, com depoimentos de até chegar a ministrar aula, quando na ausência de professores. Essa prática é totalmente errada, uma vez que estes não possuem uma formação adequada para o cargo de professor. Por outro lado, os próprios

professores, muitas vezes não possuem a formação adequada para a disciplina que lecionam, a exemplo do professor entrevistado que ministra aula de português sendo formado em filosofia.

Com base nos questionários aplicados aos alunos, pudemos analisar a situação da escola perante as discussões e políticas educacionais sobre os jovens e adultos e perceber que os alunos não estão apresentando resultados significativos.

Os alunos estão avançando de ano sem aprendizagem suficiente. Isso pode ser comprovado pelo fato de que todos os alunos que participaram da pesquisa cometeram praticamente os mesmo erros gramaticais e ortográficos, independente da sua idade e do ano em que estavam. Além disso, muitos apresentavam letras infantis, refletindo o pouco hábito da escrita.

É determinado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que a idade mínima para alunos serem recebidos pelo EJA é 18 anos. Contudo, foi observado que diversos alunos que compartilhavam as salas de aula com os alunos do EJA apresentavam idades compatíveis com o ensino regular (até os 17 anos).

Entretanto, a metodologia a ser utilizada deve variar entre as categorias de EJA e ensino regular, pois segundo Fuck (1994):

“A educação é o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizando com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende.”

Paulo Freire, defensor de que a alfabetização de jovens e adultos não deve se limitar a metodologia aplicada no ensino regular, buscando-se utilizar da experiência do aluno para facilitar o processo de aprendizagem e estimular o senso crítico de cada um, defende:

“Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse, como claramente observou

um jovem sociólogo brasileiro (Celso Beisiegel), o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprendizagem. Por essa razão, não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais à condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma.” (FREIRE, 1979).

Além dessa inclusão de alunos do ensino regular nas salas de EJA, constatamos uma grande variedade etária nas salas de aula, com alunos de 14 anos ao lado de alunos com 50 anos de idade. Durante as conversas com os professores, ouvimos também relatos de reclamações de alunos por compartilhar salas com idosos, alegando serem atrasados por estes, como por exemplo, quando o assunto tinha que ser repetido várias vezes para que estes entendessem.

Segundo Fonseca (1987), o processo de letramento e alfabetização torna-se mais difícil com o avançar da idade, isso porque a capacidade cognitiva diminui naturalmente ao longo da vida das pessoas. Essa variação etária pode ser um dos motivos para a baixa aprendizagem apresentada nos questionários e também contribuir para a evasão dos alunos durante as aulas, relatada pelos funcionários.

Um aspecto positivo observado foi que alguns alunos, apesar de terem repetido alguns anos, não abandonaram a escola, argumentando que na escola aprendia-se muitas coisas como ler e escrever (Amanda, 6º ano).

Outro aspecto importante relatado pela diretora e observado por nós foi a participação dos alunos na orientação e nas decisões quanto ao funcionamento da escola. Essa prática é aconselhada pelos educadores, pois possibilita uma melhor relação entre aluno e instituição, de forma que muitas vezes apenas aqueles são capazes de perceber aspectos negativos do ensino e em relação a estruturação da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos concluir que as práticas educativas desenvolvidas no EJA na escola em estudo não são adequadas ao contexto e às necessidades educativas dos jovens e adultos pois, não há um preparo adequado para o ensino desta categoria.

Percebemos que toda a teoria sobre a EJA, discutida por diversos educadores, ainda não vem sendo utilizada, apesar dos educadores dessa modalidade terem este conhecimento e discurso embasados teoricamente, ou pelo menos deveriam ter, levando-se em consideração sua formação acadêmica.

Talvez o que esteja impedindo estes educadores de utilizarem da teoria existente, ou até mesmo prepararem sua própria didática direcionada a este grupo, de acordo com as salas e seus componentes, seja a falta de incentivo e suporte financeiro e institucional. Além disso, há uma falta de material específico, percebida através do questionário, onde os alunos não citaram qualquer material utilizado além de lápis, caneta e caderno.

A acomodação dos alunos é outro fator que colabora para o estado de conformidade dos educadores, pois esses vão para as aulas, mas não procuram cobrar dos professores, ou até mesmo abandonam as salas antes do término da aula, por exemplo.

A necessidade de adequar as práticas educativas à realidade desses alunos se deve ao fato de os mesmos já possuírem um conhecimento cultural e um nível de subjetividade diferenciado das crianças do Ensino Regular.

Agradecimentos

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo suporte financeiro. À professora Surya A. Pombo, pelo incentivo à realização do trabalho. À diretora Lúcia de Fátima Pereira dos Santos Coelho, por nos permitir realizar o trabalho e pela sua colaboração. À Crisalda, por ter colaborado conosco no recolhimento dos questionários. Aos funcionários, professores e alunos pela disposição em participar da pesquisa.

JOSÉ ANDERSON FEIJÓ

Mestrando em Ciências Biológicas (Zoologia) pela Universidade Federal da Paraíba Pesquisador do Laboratório de Mastozoologia do Departamento de Sistemática e Ecologia da UFPB, com ênfase em Taxonomia e Distribuição de Marsupiais, Morcegos e Mamíferos de Médio e Grande Porte.

ALVINO PEDROSA FERREIRA

Estou em andamento no curso de bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas, na Universidade Federal da Paraíba, onde tenho experiência nas áreas de Zoologia e Ecologia, com ênfase em Ornitologia a partir de trabalhos de campo voluntários e remunerados, nas áreas de identificação e anilhamento de aves.

LAÍS CAMPOS TEIXEIRA DE CARVALHO

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é mestranda do Programa de Pós Graduação em Biologia Celular e Molecular pela Universidade Federal da Paraíba.

REFERÊNCIAS

- DI PIERRO, M. C., RIBEIRO, V. M. e JOIA, O., 2001. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, n. 55.
- FONSECA, V. e MENDES, N., 1987. *Escola, escola, quem és tu?: Perspectivas Psicomotoras do Desenvolvimento Humano*. Rio Grande do Sul: Artes Médicas.
- FRACALANZA, H., 1993. *O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de Ciências no Brasil*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.
- FREIRE, P., 1979. *Educação e mudança*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra : Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin.
- FUCK, I. T., 1994. *Alfabetização de Adultos: Relato de uma experiência construtivista*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- GHANEM, E., 1996. Participação popular na gestão escolar : três casos de políticas de democratização. *Revista Brasileira de Educação*, nº 3.
- HADDAD, S. e DI PIERRO, M. C., 2000. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14.
- _____ e _____, 1993. Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 74, nº 178.

LIBERAL, E. F., AIRES, R. T. e AIRES, M. T., 2005. Escola Segura. *Jornal de Pediatria*, v. 81.

MORTIMER, E. F., 1998. A evolução dos livros didáticos de Química destinados ao ensino secundário. *Em Aberto*, v.7, nº 40.

NETO, J.M. e FRACALANZA, H., 2003. O Livro Didático de Ciências: Problemas e Soluções. *Revista Ciência e Educação*, v. 9, nº 2.

PEREIRA, L. L., 2007. *Escola não é circo professor não é palhaço: Intencionalidade e Educação*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora.

PIMENTEL, J. R., 1998. Livros didáticos de Ciências: a Física e alguns problemas. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, v.15, nº 3.

PRETTO, N. L., 1985. *A ciência nos livros didáticos*. Campinas-SP: UNICAMP.

RUMMERT, S. M. e VENTURA, J. P., 2007. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar*, nº 29, p. 29-45.

SPONTON, F., 2000. *O professor de Ciências, o ensino de meteorologia e o livro didático*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru.

SPOSITO, Marília P., 2004. A instituição escolar e a violência. In: CARVALHO, J. S. (org.). *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Rio de Janeiro : Vozes Editora.