



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Rosana Martins Fernandes

Educação de Jovens e Adultos: a luta pelo direito à educação

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ana Paula Abreu Moura

Rio de Janeiro

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Educação de Jovens e Adultos: a luta pelo direito à educação

Rosana Martins Fernandes

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ana Paula Abreu Moura

Rio de Janeiro

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Educação de Jovens e Adultos: a luta pelo direito à educação

Rosana Martins Fernandes

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Abreu Costa de Moura / UFRJ

Professora Convidada: Prof.^a Dr.^a Irene Giambiagi / UFRJ

Professora Convidada: Prof.^a Dr.^a Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino/UFRJ

Rio de Janeiro, março de 2018

Dedico esse trabalho a minha querida avó materna Dorvalina Martinha Faria (in memoriam), que foi muito importante para mim. Através de suas atitudes conheci o amor genuíno. Com sua paciência e carinho liberou palavras doces sobre minha vida e me fez acreditar que era possível construir uma história diferente da realidade que vivíamos.

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero agradecer ao Deus Todo Poderoso que me concedeu a vida e permitiu que eu chegasse até aqui. Sem a presença d'Ele, seria impossível ter realizado este sonho. Seu amor e misericórdia me sustentaram e capacitaram.

Agradeço às pessoas mais importantes da minha vida: meu esposo e minha filha que sempre me apoiaram e foram pacientes nos momentos em que fui tomada por sentimentos de insegurança e fracasso. Nessa jornada, vocês foram essenciais. Suas palavras de incentivo e confiança me fizeram acreditar que era possível alcançar o objetivo. Obrigada por compreenderem os momentos em que estive ausente, mesmo quando presente fisicamente. Durante esse período, fomos uma família universitária que dividiu o mesmo campus. E não poderia deixar de agradecer por terem dividido tempo de estudos comigo, sempre dispostos a me corrigir e orientar nos trabalhos acadêmicos. Amo muito vocês!

Agradeço também aos meus pais e irmãos que me apoiaram e compreenderam que minha família e eu estávamos investindo em nossa formação. E que por conta desse objetivo, e por um bom período tempo, não pudemos estar presente com eles.

Aos meus sogros, que estão entre os primeiros a apoiar e incentivar o meu crescimento pessoal e profissional. E muitas vezes agiram como mantenedores para que esse sonho não fosse interrompido.

A todos os demais familiares e amigos que torceram, oraram por mim e estiveram presentes ao longo dessa caminhada, proferindo palavras de ânimo e carinho.

À minha querida orientadora Ana Paula Abreu Moura que com sua dedicação e carinho sempre se mostrou disposta a me ajudar. Obrigada por ter abraçado este desafio comigo e ter dedicado uma boa parte do seu tempo às correções do trabalho. Elas foram fundamentais para eu perceber que ainda tenho muito a aprender. Sua simplicidade e o amor expressado pela Educação de Jovens e Adultos me encantou desde o primeiro dia que a conheci. Durante a troca de conhecimento na relação professor-aluno, sempre demonstrou humildade, mesmo sendo dotada de conhecimentos. Sou sua fã, professora! A senhora estará eternamente em meu coração!

Às amigadas conquistadas no curso de Pedagogia. Algumas, quando chegaram à universidade, ainda eram meninas. Tive assim a oportunidade de acompanhar e participar do seu processo de amadurecimento. Outras, embora com mais experiência de vida, também estavam sedentas em aprender e crescer na formação escolhida. Porém, todas guerreiras, tiveram que enfrentar a distância, problemas financeiros, problemas familiares, entre outros obstáculos, para se manterem firmes na graduação. Amo Vocês! Ana Lucia Amorim de Castro, Kelly do Nascimento Soares, Luciana Nunes, Raquel Vasconcellos, Rita de Cassia Ávila e Sara da Conceição Farias.

Por último, a todos os meus professores. Foram maravilhosos. Tenho muito orgulho de ter estudado com vocês. Ensinaram-me a amar a educação e vê-la com outro olhar, que é aquele que vai além do assistencialismo, do compensatório. Compreendi que com a educação se constrói, se desconstrói e se reconstrói. Que educação é arte, é cor, é vida, é conhecimento, é liberdade. Não tenho palavras para agradecer tudo que vivi durante estes cinco anos nesta universidade. Vocês foram importantes em todos os processos.

Assim Eu Vejo a Vida

A vida tem duas faces:

Positiva e negativa

O passado foi duro

mas deixou o seu legado

Saber viver é a grande sabedoria

que eu possa dignificar

Minha condição de mulher,

Aceitar suas limitações

E me fazer pedra de segurança

dos valores que vão desmoronando.

Nasci em tempos rudes

Aceitei contradições

lutas e pedras

como lições de vida

e delas me sirvo

Aprendi a viver.

(Cora Coralina)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: O Sistema Educacional Brasileiro e as dificuldades para que ele seja democrático	16
1.1 – Processos sociais e mudanças no setor econômico, impulsionando a luta pelo direito à educação	19
CAPÍTULO 2: Reingresso a escolarização através dos exames de certificação	25
2.1. Como tudo começou: o início da reinserção através da educação popular..	25
2.2. A educação de adultos ganha espaço na Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a lei 5692/71 e o Ensino Supletivo	28
2.3. A EJA como modalidade de ensino.....	34
2.4. A difícil tarefa de voltar aos bancos escolares	41
CAPÍTULO 3. Exame de Certificação: possibilidade de uma nova forma de inserção no processo de escolarização	47
3.1. Educação de Jovens e Adultos: Um novo olhar	50
CAPÍTULO 4 – Percursos metodológicos e reflexões sobre o significado da certificação para os jovens e adultos	55
4. 1. Minha chegada ao Projeto de Extensão e relatos sobre as observações	57
4.2. Análise dos dados	60
4.2.1. Questões referentes à evasão escolar	61
4.2.2. Questões referentes ao Exame Encceja e perspectiva de futuro	64

CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	71
ANEXOS	74

Resumo

Esta monografia trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem o objetivo de contribuir para a compreensão do processo de luta pelo direito à educação de pessoas jovens e adultos no Brasil, destacando a busca pela certificação da escolaridade. O grupo pesquisado foi um Projeto de Extensão de cunho preparatório para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), criado para atender trabalhadores que compõem o quadro de servidores e terceirizados da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O curso contou com a participação de 12 trabalhadores e teve a duração de três meses. O estudo se debruçou em observar as expectativas desses sujeitos em relação ao exame e quais interferências o resultado exerceu sobre a vida deles. O intuito foi compreender a real finalidade do exame de certificação e sua influência na vida dos sujeitos da EJA, tendo como objetivos específicos: identificar quais as expectativas dos trabalhadores ao realizar o exame de certificação; quais elementos se colocaram como impeditivos para que não dessem continuidade aos estudos e, por fim, se pretendiam dar sequência ao processo de escolarização. Os três primeiros capítulos trazem relatos da própria autora sobre suas experiências com o exame de certificação, da observação do estágio obrigatório da Prática da EJA e também um estudo com alguns teóricos, tendo como principais: Anísio Teixeira (2009); Luiz Antônio Cunha (2009) e Demerval Saviani (1996 e 1997); Miguel Arroyo (2005); Maria Clara Di Pierro (2007); Marisa Brandão (2005) e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Esse estudo teve como objetivo entender as seguintes questões: os diferentes aspectos que estão presentes na realização do exame de certificação e o que esses exames trazem para pensarmos a Educação de Jovens e Adultos; a história da organização do sistema educacional brasileiro e se ela está de acordo ou não com a perspectiva de uma forma democrática de vida; as diferentes concepções da Educação de Jovens e Adultos, sua inserção no sistema educacional, enquanto modalidade de ensino da Educação Básica e as políticas públicas direcionadas para a EJA.

Palavras-chaves: Extensão Universitária; Exame de Certificação; Educação de Jovens e Adultos – EJA, Prática de Ensino.

Introdução

O presente trabalho monográfico tem como objetivo contribuir para a compreensão do processo de luta pelo direito à educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. Destacam-se nele os Exames de Certificação de Conclusão de Escolaridade¹ que têm sido apresentados pelo poder público como uma oportunidade de avanço e incentivo na continuidade dos estudos e mudança na vida profissional de muitos sujeitos da EJA que não concluíram seu processo de escolarização na infância. Os aspectos implícitos e explícitos desse contexto trazem múltiplos significados, que podem ser observados quando se participa de forma direta dessa modalidade de ensino. A proposta dessa monografia surgiu de indagações e observações vivenciados em três situações distintas durante o meu período de formação escolar e acadêmica.

Na primeira situação, ressalto o exame de certificação e a EJA, que foram extremamente significativos quando, aos 32 anos de idade, retomei os estudos interrompidos por diversas dificuldades. Entre elas, destaca-se a precariedade na oferta do ensino público no bairro de origem, na grande Florianópolis, SC. Nessa localidade, a única instituição de ensino oferecia ao público apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental. Para dar sequência às demais etapas da Educação Básica era preciso deslocar-se para outros bairros ou municípios.

Falar dessa temática, portanto, é falar de minha própria história. É por isso que em alguns momentos o texto é escrito utilizando-se a primeira pessoa do singular e, em outros, a primeira pessoa do plural, deixando nítido o meu movimento de estudar algo que me faz refletir sobre minha própria trajetória.

Sou oriunda de uma família economicamente desfavorecida em que, culturalmente, predominava na educação das filhas o ensino voltado para exercer com excelência o papel de dona de casa ao casar-se. Somado a esse fato, a falta de vaga no colégio escolhido para concluir os estudos levou-me a interromper o Ensino Fundamental aos 11 anos de idade, quando concluí a 4ª série, conhecida atualmente como 5º ano.

¹Os exames de certificação de conclusão de escolaridade são oferecidos a jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Podendo ser aplicado no âmbito nacional, através do Encceja – Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos, pelas secretarias municipais ou estaduais ou pelas escolas privadas que são credenciadas pelo Ministério da Educação.

Circunstancialmente, após o casamento, passei a residir na cidade do Rio de Janeiro, onde tive uma filha. Durante os catorze anos seguintes, dediquei-me integralmente a sua educação, principalmente auxiliando-a nas tarefas escolares. Entretanto, a minha filha foi passando de ano, e as novas séries escolares apontaram minha incapacidade de acompanhá-la. Eu não tinha conhecimento dos conteúdos que estavam sendo ensinados. Desse modo, renasceu em mim a vontade de retomar os estudos, visto que, naquela ocasião, pairava o sentimento de “emburrecimento”.

Essa situação me proporcionou reflexões que foram além das questões familiares. As reflexões sobre as construções que fiz mostravam que não conseguiria me inserir de forma digna na sociedade. Percebi que fui prejudicada por um sistema desigual, que privilegia aqueles que fazem parte de uma parcela da população economicamente favorecida.

Com o objetivo de suprir essa carência pedagógica e com o apoio da família, percorri as escolas públicas e privadas próximas a minha residência que ofereciam supletivos². As instituições públicas de ensino com que obtive contato só ofereciam supletivos para conclusão do nível médio, o que tornou inviável meu ingresso nestas escolas. Eu precisava ter concluído o Ensino Fundamental.

Após intensa procura, me deparei com uma escola particular, situada na Zona Norte do Rio de Janeiro. Ela oferecia cursos técnicos, pré-vestibulares e supletivos com mensalidades populares. Fui informada de que a conclusão da segunda etapa do Ensino Fundamental naquela instituição era através de uma prova classificatória, conhecida como exame de certificação de escolarização. Entregaram-me então uma apostila com os conteúdos exigidos e, no tempo mínimo de um mês, procedeu-se o exame. A partir do resultado, fui considerada apta a ingressar no Ensino Médio.

Depois de 21 anos sem estudar, retornei à sala de aula em 2011, ingressando no Ensino Médio da EJA. Após um ano e meio, concluí a Educação Básica e no mesmo ano me escrevi para fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse exame obtive boa pontuação, o que me possibilitou entrar no curso de Pedagogia da UFRJ em 2013.1.

² O supletivo previsto na Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 é destinado a pessoas jovens e adultas e segundo a lei, tem como finalidade: suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; além de proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Enquanto estive cursando o Ensino Médio da EJA, pude presenciar diversas histórias. Algumas coincidiram com a minha e buscavam o mesmo objetivo: adquirir conhecimentos, para futuramente fazer uma graduação. Entretanto, ainda predominava o interesse em concluir o Ensino Médio, pois com ele poderia me inserir de maneira mais qualificada no mercado de trabalho, que me exigia esse mínimo de certificação.

Os sujeitos da EJA são marcados pela diversidade e muitas são as motivações que os levam para a sala de aula. E atualmente presenciamos um grande número de jovens que vêm sendo “despejados” na EJA. Nas últimas décadas, esse público vem crescendo nas classes de EJA. O fenômeno levou alguns estudiosos a criarem o termo “juvenilização na EJA”. Diante desse contexto faz-se necessário novo olhar sobre a EJA. Questões como reprovações excessivas, expulsões por mau comportamento e abandono escolar, passaram a integrar os aspectos que mais influenciam na trajetória escolar dos alunos da EJA e, conseqüentemente, na sua realidade social.

Os relatos e as intenções de cada educando da EJA foram de suma importância para eu perceber o que eram, na verdade, as provas de certificação: uma estratégia regida pelo sistema educacional do Brasil que tem o intuito de compensar, num mínimo de tempo, uma defasagem e preparar os sujeitos, que utilizam desse meio, para a inserção no mercado de trabalho. Diante do que observei, me veio a seguinte indagação: o uso do exame de certificação de escolarização é um estímulo para a continuidade dos estudos ou apenas uma solução para as questões sociais, principalmente para atender as necessidades requeridas para a inserção no mercado de trabalho?

Retomando as razões que me motivaram a escrever meu trabalho monográfico sobre esse tema, refiro-me agora à segunda. Descrevo o período de formação acadêmica, mais precisamente quando cursei as disciplinas Abordagem Didática da Educação de Jovens e Adultos e Prática de Ensino da EJA. Com essas disciplinas pude construir um outro olhar sobre as experiências de vida dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino e o que os tem impulsionado a buscar o conhecimento escolar.

Estar com os alunos da EJA, no estágio curricular obrigatório, me reaproximou de minha própria trajetória e me fez ressignificar as práticas educativas que tive a oportunidade de vivenciar. Observei entre eles o desejo de certificação, mas também constatei o sofrimento por questões corriqueiras do dia a dia, que para alguns

alunos se apresentam como um grave problema. Cito, como exemplo, a dificuldade de uma adolescente em não conseguir se comunicar por mensagens de texto no WhatsApp.

Como dito anteriormente, a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado foi o segundo elemento mobilizador para a construção desse trabalho monográfico. A terceira situação foi o acompanhamento de um grupo de 12 pessoas que se preparavam para realização do Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), realizado no dia 19 de novembro de 2017. Composto por servidores e terceirizados que trabalham em uma universidade pública do Rio de Janeiro, o grupo fez parte de um projeto de extensão que teve início no mês de setembro, coordenado por uma professora que leciona na instituição.

As aulas eram oferecidas de 2^a a 6^a feira, das 9 às 11 horas. Nelas eram trabalhados conteúdos específicos das disciplinas propostas para cada dia. O corpo docente era composto por professores e alunos de Graduação e Pós-Graduação dos cursos de Letras, Matemática, História, Pedagogia e Ciências Biológicas. Realizei o acompanhamento do grupo, duas vezes por semana, durante os três meses de vigência da ação.

Portanto, o presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa que buscou acompanhar o referido grupo de 12 alunos, com o objetivo principal de observar suas expectativas em relação ao exame e perceber quais interferências o resultado exerceu sobre a vida deles, como também compreender a real finalidade do exame de certificação e sua influência na vida dos sujeitos da EJA. Os objetivos específicos foram: identificar as expectativas dos trabalhadores ao realizar o exame de certificação, os elementos que se colocaram como impeditivos para a continuidade de seus estudos e a pretensão em dar sequência ou não ao processo de escolarização.

Diante do momento histórico de retomada dos exames de certificação no Brasil, nos vimos impulsionados a investigar o que isso representava. E não apenas esse fato justificou a construção dessa pesquisa, mas também nos acenou a oportunidade de ver esse exame sob o olhar dos jovens e adultos trabalhadores que se submetiam a ele. De qual seria o significado desse exame na vida deles.

Na busca de entender as diferentes questões que estão presentes na realização de exames de certificação e o que eles trazem para pensarmos a Educação de Jovens e Adultos, realizei estudos sobre o trabalho de alguns teóricos brasileiros, como: Anísio Teixeira (2009), Luiz Antônio Cunha (2009) e Demerval Saviani (1996 e 1997). Eu tinha por objetivo entender a história da organização do sistema educacional

brasileiro e se ele estava ou não de conformidade com uma perspectiva democrática de vida.

Com os autores Miguel Arroyo (2005), Maria Clara Di Pierro (2007), Marisa Brandão (2005) e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, buscamos aprofundar a discussão sobre as diferentes concepções da Educação de Jovens e Adultos e sua inserção no sistema educacional, enquanto uma modalidade de ensino da Educação Básica e as políticas públicas direcionadas para aqueles que não concluíram os estudos na idade certa.

A presente monografia traz em sua introdução a motivação e as justificativas da pesquisa. No seu primeiro capítulo buscamos compreender como se constituiu historicamente o sistema educacional brasileiro e as dificuldades por que passa para, de fato, se tornar democrático. No segundo e terceiro capítulos buscamos aprofundar os assuntos que correspondam às diferentes concepções da EJA, os aspectos que têm influenciado na evasão escolar e a construção do exame de certificação, como também seu significado nesta modalidade de ensino. O quarto capítulo descreve a análise dos dados obtidos do grupo pesquisado, a conclusão com os principais aspectos abordados e as considerações finais da autora.

CAPÍTULO 1 - O Sistema Educacional Brasileiro e as dificuldades para que ele seja democrático

Mas os momentos de crise são também os momentos de decisão. É tempo de que alarguemos a nossa visão do problema educacional e projetemos algo de simples e ao mesmo tempo de vigoroso, lançando as bases de uma escola brasileira, contínua desde o nível primário até ao secundário, com um currículo dominado pela língua portuguesa, pela civilização brasileira e pelo estudo da matemática e da ciência, mantida e disseminada pelo Brasil, por intermédio de um sem-número de poderes locais, que a irão experimentar e consolidar como se estivessem experimentando e consolidando a própria cultura brasileira. (Anísio Teixeira, 2009)

Início esse capítulo com uma breve reflexão sobre a citação acima. Que bom seria se pudéssemos vivenciar um sistema educacional que contemplasse a intencionalidade proposta na escrita do autor. Uma educação que desperte autonomia, que vise não só os conceitos pedagógicos e didáticos, mas também que englobe os aspectos culturais e sociais do povo, buscando exercer uma educação para todos e de todos.

Entretanto, as políticas públicas educacionais conduzidas no país vêm sendo administradas por gestões que buscam compensar defasagens passadas em benefício do capital. Dessa maneira essas políticas públicas favorecem apenas as demandas da economia, permitindo ao trabalhador, através do processo de escolarização, somente a instrução mínima para atender às necessidades dos meios de produção.

E percebe-se que essa forma de conceber a educação do trabalhador já vem de longa data. Por muitos anos vivemos em uma sociedade regida de forma aristocrática. Os direitos e poderes ficaram centrados nas mãos daqueles que eram considerados dotados de inteligência. Por isso obtinham êxito na vida profissional, tendo os outros como seus subordinados. Entretanto, os privilégios eram outorgados hierarquicamente, favorecendo aqueles que detinham maior poder socioeconômico. As políticas públicas educacionais destinavam-se exclusivamente para tal público.

A luta pelo direito à educação marcou a história de nosso país. No atual momento democrático, há entre os cidadãos, pelo menos no papel, a igualdade de direito à educação. Igualdade no acesso, como defendido por Anísio Teixeira tantas vezes:

O princípio de igualdade individual, proclamado como princípio fundamental da forma social democrática, não se baseia na igualdade psicológica dos indivíduos, mas em sua igualdade política, graças à qual lhes devem ser dadas oportunidades iguais de desenvolvimento e de participação social. (TEIXEIRA, 2009, p. 29)

É importante ponderarmos que o princípio de igualdade política, ao não considerar as diferentes realidades encontradas em nossa sociedade, pode acabar por reforçar as desigualdades sociais existentes; pois tratar com igualdade pessoas com trajetórias socioeconômicas desiguais acaba por ser mais um elemento que perpetua o atual quadro social.

Sendo assim, o primeiro capítulo dessa monografia buscará compreender historicamente os avanços do sistema educacional do Brasil e quem são os “democraticamente” contemplados pelo mesmo. Analisaremos criticamente que elementos da construção desse sistema educacional favorecem e/ou dificultam o ingresso e permanência dos sujeitos na escola. Contudo, é importante salientar que as discussões terão enfoque na compreensão dos aspectos que correspondam à educação de jovens e adultos.

Neste capítulo serão traçados os principais pontos da história da educação brasileira, que foram significativos na construção de uma educação considerada democrática. Destacaremos a época em que os poderes públicos viram a importância de se investir numa educação pública de qualidade e gratuita, que contemplasse todas as etapas de ensino. Este capítulo foi construído através de uma revisão bibliográfica embasada nas obras de Teixeira (2009), Cunha (2009), Saviani (1997).

Cunha (2009), em seu livro *Educação, Estado e Democracia No Brasil*, descreve as lutas políticas e partidárias em prol da democracia, traçadas desde década de 30. Nessa época surgiram movimentos em favor do direito de voto às mulheres e analfabetos. O autor traça, historicamente, como partidos políticos populares de esquerda (democráticos) foram ganhando notoriedade e alcançando espaço nas eleições do país.

Na página dezenove, Cunha diz que “Tratar de democracia no Brasil é uma atividade que remete mais ao plano das esperanças do que ao das realizações”. Pois, de acordo com o autor, alianças políticas foram feitas visando a “conciliação entre a sociedade e o Estado, entre o povo e o governo” (2009, p. 25), o que significou o avanço da democracia. Contudo, os pactos partidários entre partidos liberais e

conservadores trouxeram retrocessos que influenciaram no processo democrático do país.

Diante desse movimento político-democrático temos a escola como um dos pontos principais de guerras políticas e interesses próprios. Por décadas, a educação ficou centrada na formação das elites. Para melhor exemplificar e embasar minha fala, cito mais uma vez Luiz Antônio Cunha, que diz em seus escritos que desde a:

[..] sociedade imperial-escravocrata e mesmo nas primeiras décadas do período republicano, a educação escolar se organizava em função de dois pólos opostos que definiam dois mundos escolares: de um lado, o ensino superior destinado à formação das elites, em função do qual existia o ensino secundário e, em função deste, um tipo especial de ensino primário; de outro lado, o ensino profissional ministrado nas escolas agrícolas e nas escolas de aprendizes-artífices, destinado à formação da força de trabalho, a partir de crianças órfãs, abandonadas ou simplesmente miseráveis. A maior parte da população permanecia, entretanto, sem acesso a escolas de qualquer tipo. (CUNHA, 2009, p. 31)

Sendo mais enfático, Anísio Teixeira (2009, p. 90) aponta-nos que o período, do século XVIII até o início do século XIX, foi marcado pela estagnação, omissão e paternalismo da educação pública. Nesse ínterim, a educação dos populares ficou a cargo dos governos provinciais e a educação média e superior, do governo imperial. Além disso, as iniciativas mais significativas desse período foram a criação do Colégio Pedro II e os institutos de cegos e de surdos-mudos, reforçando, segundo o autor, o cunho paternalista da educação.

Na República, a escravidão é abolida e se desenha um incipiente avanço na educação brasileira. Contudo, não podemos dizer que se tratava de um sistema educativo para todos. Surgem as escolas primárias destinadas à classe média, “a educação segue o modelo europeu de um sistema dual, com escolas para o povo e escolas para elite” (TEIXEIRA, 2009, p. 92). Nesse contexto, ainda segundo o mesmo autor, a democratização do ensino já estava sendo pensada. No entanto, a classe trabalhadora, menos favorecida economicamente, fica em segundo plano nas prioridades do Estado, pois “A verdadeira escola primária popular era a escola

“municipal”, de tempo reduzido, professor “leigo” ou improvisado a ensinar, e muito mal, a ler e escrever”. (p. 92).

1.1 – Processos sociais e mudanças no setor econômico, impulsionando a luta pelo direito à educação

Nesse movimento político-democrático, e com o começo da industrialização, houve um despertar da população quanto ao dever do Estado em oferecer de forma igualitária o acesso à educação. Movimentos populares conscientes de seus direitos buscavam maior participação nos rumos do ensino primário. Entre eles “registra-se em São Paulo um movimento, que se deve considerar como um primeiro passo de democratização da escola primária, em prol da educação universal” (TEIXEIRA, 2009. p. 92). Movimento este que, conseqüentemente, conseguiu fazer com que o governo de São Paulo, em 1924, obtivesse do Legislativo uma Lei que diminuiu a carga horária da escola primária para que todos pudessem ser atendidos. A esse fato, Teixeira (2009) denomina “popularização” do ensino primário, podendo “se datar daí o novo caráter popular da escola primária” (2009, p. 93).

O mesmo autor diz-nos que esse foi um tempo de avanços, mas também de retrocessos no ensino público. O ensino primário, que desde então se destinou a todos, perde prestígio. Esse ensino, as escolas normais e técnico-profissionais passam a ser frequentado pela modesta classe média, enquanto a elite e a classe média alta formam-se nos ginásios e nas escolas que promoviam o ensino superior profissional. Nesse contexto, cabe destacar a desvalorização das escolas normais, até então tidas como exemplos na formação de professores primários, e a ascensão do curso ginásial a primeiro lugar no currículo, gerando o quase total desaparecimento daquelas escolas.

Como podemos observar, o trabalho industrial demanda maior participação popular no ensino escolar, mas favorece ao aumento da classe média e com isso:

A pressão dessa classe média opera no sentido de expansão das facilidades da educação secundária e superior, com prejuízo da expansão das facilidades para a educação popular, sobre a que opera a pressão das classes populares propriamente dita. O conflito entre as duas pressões é o que cumpre ser resolvido, com a reconstrução do sistema educacional em uma linha unificada e não dual, graças ao que se obterá a confluência das duas pressões em um só movimento

integrado e progressivo em prol do sistema educacional brasileiro. (TEIXEIRA, 2009, p. 94)

Mais uma vez a classe trabalhadora é extremamente esmagada pelas reivindicações e favorecimento da classe economicamente superior. Em busca de um sistema unificado, encobriu-se a desvalorização do ensino primário, substituindo-o pela simples “preparação” ao exame de admissão ao curso secundário, socialmente prestigiado, porque preferido pela classe média” (TEIXEIRA, 2009, p. 94). Dessa forma, o ensino primário de qualidade, tão importante para o desenvolvimento educacional do público popular, não teve a devida atenção e valorização.

Percebemos mais uma estratégia política educacional visando suprir uma necessidade da classe dominante, dificultando a inserção popular nos níveis sequenciais da educação escolar, pois:

[...] este exame de admissão, embora caracterizado por certas dificuldades técnicas de conhecimento está longe de representar os verdadeiros objetivos do ensino primário. Trata-se antes de modesto exame de conhecimento de natureza intelectualista. (TEIXEIRA, 2009, p. 95)

Outro ponto, não menos importante nesse contexto social, é a valorização do ensino pós-primário, voltado para o ensino verbalístico, fator que favorece a classe média e desfavorece a classe popular. E no caso de concorrência pela empregabilidade pública, a classe dominante, economicamente favorecida, tende a sobressair por sua capacidade verbal superior.

Contudo, não podemos desconsiderar que a nova forma de organização social trouxe consigo ampliação nas políticas públicas educacionais. A educação, que antes era destinada a uma minoria, a partir da Constituição Federal de 1934, passou a ser um direito de todos. Com a Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, inciso I, garantiu-se o acesso ao ensino fundamental gratuito, inclusive para aqueles que não haviam tido acesso na idade considerada ideal. A educação de jovens e adultos que, até então, eram ofertadas pelos movimentos populares, passou a ser uma modalidade de ensino com a implementação da LDB, Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Metas, como universalização do ensino, ampliação no número de vagas, erradicação do

analfabetismo, formação continuada dos professores, entre outras, passaram a ser prioridades nas políticas públicas do país.

A visão igualitária, disseminada nesse contexto social, acredita na potencialidade e contribuição de cada indivíduo na sociedade, mas não contempla aqueles que são impossibilitados por algum problema mental de serem educados, mas, para isso:

[...] a sociedade terá de oferecer a todos os indivíduos acesso aos meios de desenvolver suas capacidades, a fim de habilitá-los à maior participação possível nos atos e instituições em que transcorra sua vida, participação que é essencial à sua dignidade de ser humano. (TEIXEIRA, 2009, p. 30).

A educação pública passou por muitas reformas. A crucial foi aquela que sofreu forte impacto com a chegada da modernidade. A sociedade moderna acarreta o modo de produção capitalista. A classe dominante, chamada burguesia, “detém a propriedade privada dos meios de produção (condições e instrumentos de trabalho convertidos em capital) obtida pela expropriação dos produtores,” (SAVIANI, 1997, p. 2) que, “em prol de revolucionar os meios de produção e com isso melhorar a economia do país” passou a ser vista como empreendedora. Ainda sobre esse ponto, o mesmo autor destaca:

Nesse processo, o campo é subordinado à cidade e a agricultura à indústria que realiza a conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. O predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde a exigência da generalização da escola. (p. 2)

Era preciso oferecer uma educação formal aos trabalhadores, com o objetivo de capacitá-los, para que pudessem estar aptos para a nova demanda de trabalho, sendo esta movida pelas máquinas e tecnologias. Dessa forma, surge um novo olhar para a educação brasileira. De acordo com Dermeval Saviani (1997):

É, assim, no âmbito da sociedade moderna que a educação se converte de forma generalizada, numa questão de interesse público a

ser, portanto, implementada pelos órgãos públicos, isto é, pelo Estado que é instado a provê-la através da abertura e manutenção de escolas.
(p. 3)

A sociedade desfavorecida economicamente e desprovida de conhecimento escolar, da qual dizem fazer parte os miseráveis, desvalidos, excluídos ou marginalizados, precisa ser incluída no sistema educacional do país. Isso porque as exigências da nova sociedade voltam-se para uma formação completa e continuada que, além de propiciar o ensino formal, proporcione também aos sujeitos o desenvolvimento do senso crítico, potencializando-lhes o dinamismo e a capacidade de trabalhar em grupo. Entretanto, o sucesso profissional passou a depender do interesse e disponibilidade de cada indivíduo.

Em meio aos desafios que precisavam ser enfrentados, mostrou-se o mais difícil: promover a equalização social. E, durante o processo, surgiram diferentes teorias de educação discutindo a influência da escola na nova situação. Um grupo dedicou-se à defesa da escola/educação como o melhor meio de se equacionar os problemas sociais. Em contrapartida, surgiram teorias “que entenderam ser a educação um instrumento de discriminação social.” (SAVIANI, 1996. p. 15).

Segundo Anísio Teixeira (2009, p. 32), a busca pela formação escolar/profissional exigiu o desenvolvimento da liberdade individual. E, segundo o mesmo autor, trata-se de uma liberdade de inteligência, que é aquela pautada na investigação científica no campo político e econômico. Campo esse que proporcionou algo até então não observado: sociedade interdependente. Com isso, “o homem precisa educar-se, formar a inteligência, para poder usar eficazmente as novas liberdades” (TEIXEIRA, 2009, p.33) sendo estas cultivadas a partir de novos conhecimentos adquiridos.

Para melhor explicar os aspectos que correspondem à democracia, Teixeira (2009) cita-os, de acordo com os documentos legais: “a liberdade de expressão, de reunião e de organização. Ao lado da liberdade de ir e vir” (p33). E essas liberdades estavam subordinadas à educação.

A educação torna-se o vínculo principal para implementação da democracia. Seria através da educação que todos alcançariam seus direitos e, conseqüentemente, usufruiriam o que estava sendo proposto. Porém, Teixeira vai dizer que ela “não foi considerada necessária para o funcionamento da nova sociedade” (2009, p. 33), pois, segundo o autor, a educação também passou a ser de responsabilidade da iniciativa

privada. Sendo assim, apenas aqueles com mais recursos econômicos tinham acesso a uma educação que aos poucos se tornava oligárquica e aristocrática.

Ainda de acordo com Teixeira (2009), a nova sociedade, pautada no individualismo, tinha como objetivo promover a libertação dos indivíduos. Através do esforço e dedicação, cada um deveria conquistar a educação da mesma forma como conquistavam o alimento e a roupa. O resultado seria uma sociedade com um novo saber, baseada na ciência, “que se esperava poder desenvolver-se e permitir a elaboração, com a contribuição de todos, de uma civilização materialmente desenvolvida e moralmente justa.” (p. 34).

Aquilo que era para ser libertador para as classes populares serviu para intensificar o domínio da classe elitizada, como descreve Teixeira (2009):

[...] O movimento educacional como um dos fins do século XIX e começos do século XX caracterizou-se como um movimento de educação limitada, em rigor de treino das chamadas massas, mantendo-se o sistema de educação das elites fundamentalmente fechado às classes populares. As reais oportunidades educacionais continuaram apenas acessíveis às classes superiores, ou aos que tivessem enriquecido com as novas oportunidades econômicas. (p. 35)

Por fim, Teixeira (2009, p. 89) vai dizer que “o sistema escolar brasileiro” talvez tenha uma intensa representatividade de “desajustamento entre a nação real” em busca de si mesma. E isso faz com que as instituições escolares sejam meras reprodutoras sociais, “sem autonomia, nem autenticidade”.

Nesse primeiro capítulo, buscamos mostrar que o sistema educacional brasileiro democrático está longe de exercer seu papel igualitário. O acesso e permanência nas escolas dependem de um esforço individual que, muitas vezes, perpassa pelas dificuldades socioeconômica e sociocultural. Sem autonomia e autenticidade a educação brasileira tornou-se mera reprodutora de outros sistemas que visam o poder do capital favorecendo a classe economicamente mais abastada. A Educação de Jovens e Adultos teve que se adequar a essa demanda de uma sociedade capitalista.

O histórico da EJA é marcado por muitas lutas. Avanços e retrocessos se fazem presentes constantemente. E não podemos ignorar o quanto foi importante a sua

inserção na Educação Básica como modalidade de ensino. Sabemos, porém, que apenas isso não garantirá uma educação de qualidade para os trabalhadores. O acesso e permanência desses alunos na escola ainda são desafios a serem superados.

CAPÍTULO 2 - Reingresso à escolarização através dos exames de certificação

Se a escola ainda não atende plenamente as camadas populares, com exceção apenas no ensino fundamental, a escola que existe é antes contra o povo que para o povo” (SOARES, 2017)

O breve histórico construído no primeiro capítulo deste trabalho nos leva a concluir que o sistema educacional brasileiro ainda não conseguiu avançar na garantia da equidade e qualidade da oferta educacional. Isso acaba por não possibilitar o acesso e a permanência em sala de aula de parcela significativa da população, gerando um grande índice de evasão escolar, principalmente na Educação de Jovens e Adultos.

Surge então outra questão social importante, que é o que fazer com esse contingente que se encontra excluído do processo de escolarização formal. Portanto, este capítulo tem como objetivo descrever a trajetória da EJA, destacando os exames de certificação de conformidade com a Lei, na busca de compreender os aspectos que influenciaram na não conclusão do processo de escolarização dos educandos.

2.1. Como tudo começou: o início da reinserção através da educação popular

A EJA teve como primórdios os movimentos sociais. Entre as suas muitas reivindicações estava a escolarização dos trabalhadores, moradores das zonas rurais e urbanas que não puderam ingressar na escola no período da infância.

De acordo com Pierro et al (2001), foi na década de 40/50 que a educação de jovens e adultos ganhou espaço nas discussões das políticas públicas no país. Elaboraram-se projetos concretos que tinham por objetivo promover a escolarização da classe excluída. Entre os projetos realizados no período, o autor cita aqueles que tiveram amplitude nacional:

[...] a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada

em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958. (p. 59)

Haddad e Di Pierro (2000) dão destaque ao Fundo Nacional do Ensino Primário instituído em 1942, através do Instituto Nacional do Ensino Pedagógico (INEP). Quando da sua regulamentação em 1945, estabeleceu-se 25% dos recursos de cada auxílio ao investimento do “Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos.” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 111).

Em 1947, Loureço Filho³ conduziu a Campanha Nacional de Educação de Adultos. Ele compreendia ser de suma importância o investimento na educação desses sujeitos para alcançar níveis educacionais mais elevados da população em geral. (PIERRO et al, 2001)

Como podemos observar, durante esse período, não houve nenhuma preocupação com uma metodologia própria para o ensino/aprendizagem de jovens e adultos. Segundo, Pierro et al (2001, p. 60), somente na década de 60, com o revolucionário método de alfabetização do educador Paulo Freire⁴, a EJA começa a ganhar alguma visibilidade. Diferente das propostas educacionais até então, o educador defendia a presença do diálogo no processo inicial para ensino e a problematização da realidade como essência da prática educativa. A proposta de Freire mudou o olhar sobre a EJA. Di Pierro também vai dizer que nesse período “Professavam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas” (2001, p.60). E, com isso, os movimentos sociais foram se organizando em instituições de grupos populares vinculados a sindicatos.

Para Haddad e Di Pierro (2000), o período de 59 a 64, anterior ao Regime Militar, representou “um período de luzes para a Educação de Adultos” (p. 111). Pois, segundo os autores, foi um tempo de reflexão, discussão e mudanças no método utilizado na educação de jovens adultos. Os educadores compreenderam a necessidade

³Manoel Bergström Lourenço Filho nasceu no dia 10 de março de 1897, em Porto Ferreira (SP) e faleceu no Rio de Janeiro, em 3 de agosto de 1970, aos 73 anos. Foi um importante educador para o país tendo sua participação na organização do ensino público no Ceará no ano de 1920, reorganizou o ensino normal e o ensino profissional de São Paulo e criou o Serviço de Psicologia Aplicada de São Paulo (1931);, integrado no movimento escolanovista, escreveu um livro básico para se compreender o movimento (*Introdução ao Estudo da Escola Nova*, 1930) e foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros.

⁴Paulo Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro, criador do método inovador no ensino da alfabetização, para adultos, trabalhando com palavras geradas a partir da realidade dos alunos. Seu método foi levado para diversos países.

de redefinir as posturas adotadas para o ensino dessa modalidade, pois, muitas vezes, as práticas adotadas eram a mera reprodução da educação infantil.

Esse movimento ganhava força no contexto político-democrático da época. A discussão sobre analfabetismo vinculava-se a questões políticas e sociais. Os movimentos populares buscavam simultaneamente alfabetizar os jovens e adultos trabalhadores, inserindo-os em discussões sobre a situação econômica, social e político do país. De acordo com o Parecer CNE/ CEB 11/2000:

Nesse período, estudantes e intelectuais atuam junto a grupos populares desenvolvendo e aplicando novas perspectivas de cultura e educação popular. É o caso do Movimento de Cultura Popular, criado em Recife em 1960 e dos Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes, a partir de 1961. Também segmentos da Igreja Católica aplicar-se-ão neste compromisso, com destaque para o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Outras iniciativas que merecem destaque foram a da Prefeitura de Natal com a Campanha "de Pé no Chão também se aprende a Ler" e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR). (p. 49)

O mesmo documento relata que o educador Paulo Freire foi referência nas mudanças adotadas no ensino de jovens e adultos, em relação aos “paradigmas teórico e pedagógico”. Neles Freire propôs para alfabetização o compromisso com a visão social, que, conseqüentemente, gerou a criação do “Plano Nacional de Alfabetização” que tinha como objetivo disseminar para todo Brasil o programa de alfabetização descrito pelo educador. Entretanto, o golpe de 1964 interrompe a efetivação do plano que desencadearia esse programa. O "modelo de desenvolvimento" adotado pelos novos donos do poder entendia como ameaça à ordem tais planos e programas”.

Com o domínio militar, o país retrocedeu nas conquistas democráticas, principalmente em relação à educação. A educação popular foi frontalmente atingida, o que levou à cassação política de alguns professores e no exílio do educador Paulo Freire.

Contudo, Pierro et al (2001) relatam que a deportação do educador não o impediu de continuar desenvolvendo sua proposta pedagógica de alfabetização. Ela visava a conscientizar os sujeitos através de palavras geradoras “que, antes de serem analisadas do ponto de vista gráfico e fonético, serviam para sugerir a reflexão sobre o

contexto existencial dos jovens e adultos analfabetos, sobre as causas de seus problemas e as vias para sua superação.” (p. 60)

Naquele tempo havia um governo autoritário que severamente reprimia a educação popular, o que resultava na pouca escolaridade da população. Sobre isso, o Parecer CNE/CEB 11/2000 (p. 50) ressalta que “a existência do analfabetismo continuava a desafiar o orgulho de um país que, na ótica dos detentores do poder, deveria se tornar uma "potência" e palco das "grandes obras"”. E como resposta a essa situação foi criado o MOBRAL⁵ (Movimento Brasileiro de Alfabetização) no ano de 1967, com base na Lei 5.379/67. Mas, de fato, o projeto ganhou força a partir de 1970, ao obter maior investimento financeiro do poder público e privado. Criou-se então um material pedagógico centralizado que foi utilizado durante a campanha de alfabetização e “de educação continuada de adolescentes e adultos”. O Parecer CNE/CEB 11/2000 também vai dizer que:

Até meados da década de 80, o MOBRAL não parou de crescer atingindo todo o território nacional e diversificando sua atuação. Uma de suas iniciativas mais importantes foi o Programa de Educação Integrada (PEI) que, mediante uma condensação do primário, abria a possibilidade de continuidade de estudos para recém-alfabetizados com precário domínio da leitura e da escrita. (p. 50)

Porém, o programa se mostrou ineficiente na prática pedagógica, não atingindo seu objetivo de corrigir o grande índice de analfabetismo no país. Os resultados não faziam jus ao volume de recurso dispendido. “Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral foi extinto em 1985, quando o processo de abertura política já estava relativamente avançado”. (PIERRO et al (2001, p. 61).

2.2. A educação de adultos ganha espaço na Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a lei 5692/71 e o Ensino Supletivo

Ainda nesse mesmo contexto histórico, político-social, mais precisamente no ano de 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692 foi homologada, destacando no capítulo IV a regularização do Ensino Supletivo. Sobre

⁵O Movimento Brasileiro de Alfabetização (**MOBRAL**) foi um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando "conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida". (Informações retiradas do dicionário Formal online em: 22 de março de 2018)

isso, Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam que “seus fundamentos e características são mais bem desenvolvidos e explicitados em dois outros documentos”. O primeiro documento foi o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699, de autoria de Valnir Chagas, publicado em 28 de julho de 1972. O segundo, nomeado “Política para o Ensino Supletivo” e produzido por um grupo de trabalho “cujo relator é o mesmo Valnir Chagas” (2000, p. 116), foi entregue ao ministro da Educação no mesmo ano em 20 de setembro.

Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000, com a Lei nº 5.692/71, “o ensino supletivo ganhou capítulo próprio com cinco artigos”. Um deles destacava que essa modalidade serviria para “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”. O ensino supletivo poderia ser oferecido à distância, por correspondência ou de outra forma que fosse adequada, “sendo organizado dentro dos sistemas estaduais de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação” (2000, p. 21).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 117), o Ensino Supletivo tinha como proposta “recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”. Os autores também destacam a principal função do Ensino Supletivo na visão dos legisladores: um método educativo que reorganizava o Exame de Madureza, pois “facilitava a certificação e propiciava uma pressão por vagas nos graus seguintes, em especial no universitário”.

Como destaca o Parecer CNE/CEB 11/2000, o Ensino Supletivo tinha quatro funções:

[...] a **suplência** substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos), o **suprimento** (completação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização.), a **aprendizagem** e a **qualificação**. Elas se desenvolviam por **fora** dos então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares. (p. 21)

O contexto histórico, econômico e político da época enfatizava a importância de se investir em qualificação profissional dos trabalhadores. E, para esse objetivo, era necessário redefinir o ensino/aprendizagem. Contudo, para que houvesse ampliação da oferta de formação profissional que correspondesse às necessidades da

época, foram agregados cursos técnicos oferecidos pelo SENAI⁶ e SENAC⁷. Com isso, visava-se a uma qualificação voltada para a profissionalização deixando de lado a formação geral.

É importante salientar as condições que eram oferecidas a esse segmento de ensino. As aulas eram “predominantemente por meio não presenciais” dificultando a interação professor-aluno. E, segundo Pierro et al, (2001, p. 63), “a flexibilidade de organização se associam a baixos custos de funcionamento”. Diante desse quadro, Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) demonstram que o ensino de jovens e adultos “se contrapôs de maneira radical às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, que centraram suas características e metodologia sobre o grupo social definido por sua condição de classe”.

A Lei 5.692/71 expandiu a oferta do ensino básico público de 4 para 8 anos. Mas o direito era somente para aqueles em idade de 7 a 14 anos, gerando “déficit educativo” em um “enorme contingente da população adulta”. Somente em 1988, com a Constituição Federal, o público jovem e adulto foi contemplado com direito à educação básica. (PIERRO et al, 2001, p. 63)

Sendo assim, após o regime militar, o Brasil entra em um período de “democratização nas relações sociais e das instituições políticas brasileiras”, gerando de forma significativa avanços no campo social, proporcionando a conquista do “direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988”. Nesse mesmo documento é enfatizado o prazo de 10 anos para “erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental”, sendo de responsabilidade governamental e da sociedade civil. E para esse propósito, dos recursos destinados à educação, os três níveis de poderes teriam que separar 50%. (HADDAD e Di Pierro, 2000, p. 119)

Na década de 90, a Educação de Jovens e Adultos passa por mais um desafio de sobrevivência. É o contexto político do primeiro presidente eleito democraticamente no Brasil. Fernando Collor de Mello inicia seu governo ajustando as contas públicas para controlar a inflação do País. Houve então um processo de “enxugamento” nas despesas públicas, a começar pela retirada de subsídios estatais. Um dos resultados dessa iniciativa foi a extinção da Fundação Educar. Segundo Haddad e Di Pierro (2000):

⁶ SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial que oferece cursos profissionalizantes.

⁷ SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial que é o principal agente de educação profissional voltado para o Comércio de Bens, Serviços e Turismo do País.

A medida representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois embora não tenha sido negociada entre as esferas de governo, representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. (p.121)

Desde então o índice de analfabetismo e de baixa escolaridade de jovens e adultos ganha visibilidade no Brasil, que fica entre os nove países que mais colaboram com os dados a serem contabilizados em esfera global. E diante de alarmantes dados sobre o analfabetismo e a baixa escolaridade desses países, surgem nessa época alguns movimentos mundiais. Para melhor exemplificar o assunto, Di Pierro et al (2001) citam o ano de 1990, declarado pela ONU (Organização das Nações Unidas) como o Ano Internacional da Alfabetização. Nesse ano foi realizada uma Conferência Mundial em Jonthien, na Tailândia. Entre os patrocinadores estavam pela primeira vez: “[...] a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Banco Mundial. “ (p. 68)

Ainda segundo a mesma autora, esse congresso impulsionou a aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que trazia aspectos gerais sobre o problema educacional do mundo, sendo de suma importância para a “ampliação do conceito de educação básica” e direcionamentos em diferentes níveis.

Após o *impeachment* do presidente Collor, Itamar Franco assume a presidência do país e propõe “um processo de consulta participativa” no ano de 1993 que visava a “formulação de outro plano de política”. Nesse plano considerava-se prioridade para o país o “acesso a créditos internacionais vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação *para Todos*”. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.121).

No ano de 1998, o então reeleito presidente Fernando Henrique Cardoso deixa de lado as metas estipuladas no governo anterior. FHC dá então prioridade ao trabalho em prol de uma “reforma político-institucional da educação pública” que previa diversas medidas. Entre elas, “a aprovação de uma ementa constitucional” que, segundo Haddad e Di Pierro (2000), foi elaborada “quase que simultaneamente à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”.

Ainda de acordo com os mesmos os autores, a nova LDB⁸ 9.394 foi aprovada em 1996 sob a relatoria do senador Darcy Ribeiro⁹. Mas, ainda de acordo com os mesmo autores, ela não seguiu fielmente o que foi discutido durante os oito anos de negociação, desprezando “parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente”. Com isso, os aspectos referentes à educação de jovens e adultos foram insuficientes ao progresso da modalidade de ensino. Pois, relatou-se o que já havia sido feito, que era o direito à educação básica pública em qualidades adequadas “às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos”, inovando na faixa etária mínima para realização do mesmo, “fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio”. (p. 122)

As reformas educacionais na década de 90 também tiveram os recursos públicos racionados com base na reestruturação e estabilidade da economia do país. Criou-se o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que teria como atribuição descentralizar os recursos para a educação e priorizar o investimento no ensino fundamental obrigatório. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000):

Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o MEC mantivesse a educação básica de jovens e adultos na posição marginal que ela já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional, reforçando as tendências à descentralização do financiamento e da produção dos serviços. (p. 122)

Pois, segundo os autores, a Lei 9.424/96, instauradora do FUNDEF, teve algumas limitações, impostas pelo presidente da época. E elas levaram à estagnação da educação de jovens e adultos, que teve por ápice, o impedimento na contabilização de “matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos para efeito dos cálculos dos fundos”, priorizando o investimento público na educação de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos (2000, p. 123).

⁸ Lei de Diretrizes e Bases (LDB) define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934.

⁹ Darcy Ribeiro foi antropólogo, Educador e Romancista, nasceu em Montes Claros (MG), em 26 de outubro de 1922, e faleceu em Brasília, DF, em 17 de fevereiro de 1997. Exerceu diversos cargos no país que foram significativos na educação e teve uma importante participação, junto com Anísio Teixeira na luta em favor da escola pública por ocasião da discussão de Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Haddad e Di Pierro (2000) também citam três programas federais que foram desenvolvidos na década de 90, que tinham o intuito de promover a elevação educacional de jovens e adultos, combater o analfabetismo e qualificar profissionalmente. Mas esses programas não foram coordenados pelo Ministério de Educação. Eles ficaram a cargo das parcerias governamentais e civis, que eram as seguintes: o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR).

O PAS era exclusivo para a alfabetização inicial. Durava cinco meses e destinava-se ao público juvenil dos municípios e periferias urbanas com maior índice de analfabetismo. O PRONERA foi promovido pelo “Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”. Propunha uma educação de jovens e adultos voltada para as “ações governamentais da reforma agrária”. Por fim, o PLANFOR tinha como objetivo proporcionar qualificação profissional à população economicamente ativa. (p. 124 e 125)

Em 1997, o Brasil participou da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), em Hamburgo, promovida pela UNESCO. O documento final do encontro representou um marco importante. No que ali foi discutido, vinculou-se a educação de jovens e adultos ao desenvolvimento fundamentado na igualdade de oportunidade. Via-se a diversidade como mais um instrumento que deve ser aproveitado e explorado na troca do ensino/aprendizagem de jovens e adultos.

Ainda segundo o documento, a educação de jovens e adultos gera significados para a vida, quando pedagogicamente são associadas as experiências e cotidiano dos sujeitos. Essa associação ajuda a enfrentar desafios futuros, promove o exercício da cidadania e maior participação da sociedade. Tende também a modelar a identidade do cidadão, englobar a educação formal e informal, desenvolvendo suas habilidades e enriquecendo seus conhecimentos.

Diante desse contexto o 5º ponto da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Jovens e Adultos cita a importância da educação desses sujeitos para o desenvolvimento exigido no século XXI, sendo este o propulsor para tal investimento. Com isso:

Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promove a coexistência, a tolerância e a participação criativa dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente¹⁰ (1997, p. 1)

Diante do que foi explanado até o momento, podemos perceber que historicamente a Educação de Jovens e Adultos vem sendo pautada em capacitação, complementação, suprimento, qualificação, déficit, etc. Esses e outros aspectos fazem parte de um diagnóstico da defasagem do ensino-aprendizagem desses sujeitos, que foram brutalmente impossibilitados, por diversos aspectos sociais, econômicos e políticos, de adquirirem uma formação escolar sequencial, igualitária e de qualidade.

Os avanços obtidos sequencialmente são visíveis. Entretanto, foram insuficientes para preencher a demanda do público ou até colaboraram para um novo tipo de exclusão. Há ainda desafios presentes a serem superados. Entre eles está a melhoria das condições de ensino que não acompanhou a ampliação da oferta escolar. Atualmente temos mais escolas, porém em condições precárias e sem qualidade no ensino/aprendizagem. E são elas que atendem a um número significativo da população que vive na extrema pobreza. As crianças e adolescentes que passam por essas instituições não adquirem conhecimentos significativos, o que resultará em experiências penosas de fracasso escolar e conseqüentes repetências, ou o ainda pior abandono escolar. Não é à toa que o contingente de alunos que compõem a EJA passou a ter maior participação de adolescentes frutos do processo anteriormente citado. E esse fato vem modificando e influenciando na estrutura educacional dessa modalidade de ensino.

2.3. A EJA como modalidade de ensino

No tópico anterior, acompanhamos os marcos que foram significativos nas conquistas da educação da população mais pobre. Mas a realidade atual nos mostra que

¹⁰UNESCO. *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos: agenda para o futuro da educação de adultos*; Confintea V, Hamburgo, 1997. Brasília: MEC, 1998.

a EJA, apesar de estar presente na lei, ainda enfrenta muitos desafios para se consolidar como uma modalidade de ensino.

Historicamente, a universalização do ensino público é uma das principais metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 1999. O plano originou-se do documento chamado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, que foi discutido e assinado por diversos países durante a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em 1990, na província de Jomtien, na Tailândia.

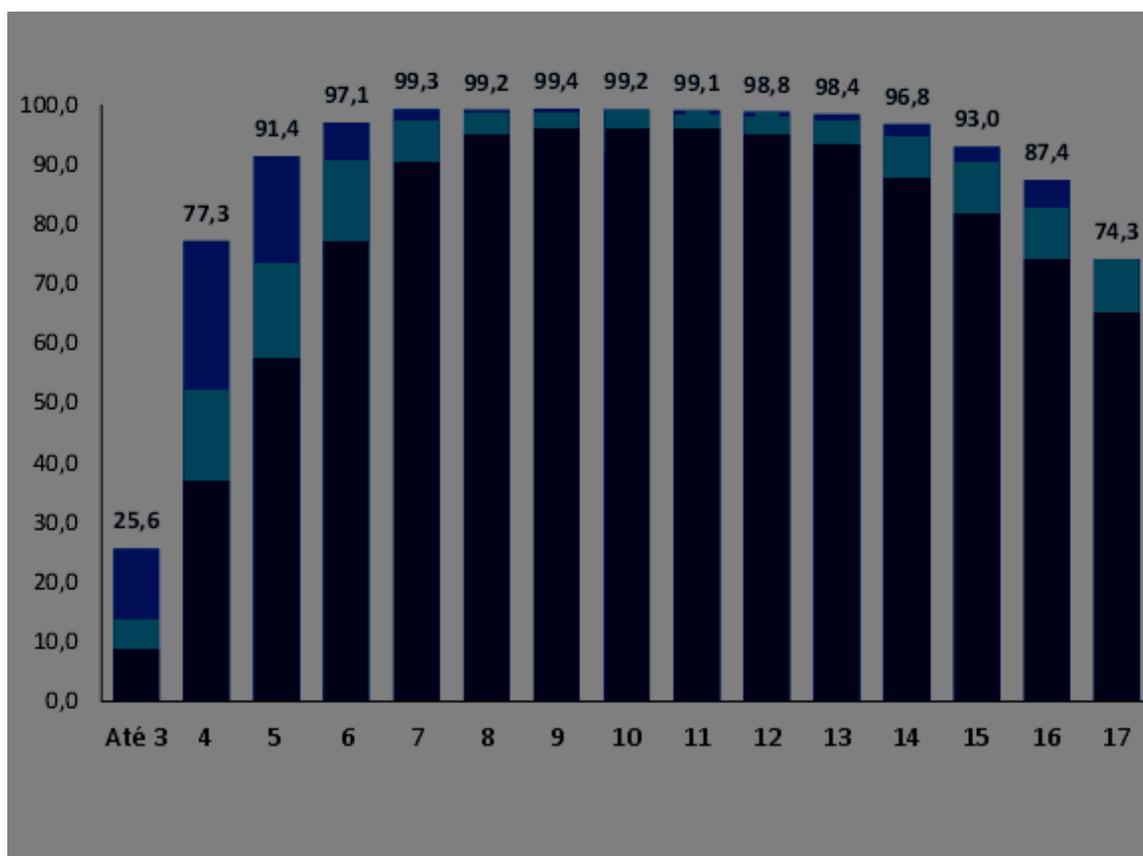
Uma das mais importantes iniciativas para o cumprimento da universalização da educação pública foi a ampliação de vagas nas escolas. Essa iniciativa favoreceu o ingresso da população pobre nos estabelecimentos de ensino. Foi “uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, por meio da democratização da escola”. (SOARES, 2017, p. 14). A esse respeito, Haddad e Di Pierro (2000) atesta que na metade desse século ocorreu “um importante movimento de ampliação da oferta de vagas no ensino público no nível fundamental” que propiciou o ingresso das classes mais pobres. A escola deixa ser considerada elitista. Pois desde o início do século assim era ela reconhecida, “quando apenas alguns poucos privilegiados tinham acesso aos estudos.” (2000, p. 125)

A história nos mostra essa importante evolução educacional para a população menos favorecida economicamente, mas também descreve os atravessamentos que esse público teve/tem que enfrentar para se manter na escola. Entre os aspectos mais graves que influenciam negativamente nas estatísticas escolares do país, está o fracasso escolar. E este, conseqüentemente, tende a influenciar na faixa etária dos alunos que frequentam a Modalidade de Ensino da EJA nos dias atuais.

O fracasso escolar tem sido muito debatido pelos estudiosos da educação e diversas são as explicações teóricas sobre o assunto. Portanto, compreendemos ser de suma importância analisar os mais relevantes fatos discutidos sobre o tema para melhor entendermos como ele interfere na escolarização dos educandos. Para embasamento teórico achamos necessário situar alguns dados obtidos pelo Censo Escolar 2016 a fim de explanar a atual situação escolar do país.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2016, o Brasil tem, entre a rede pública e a rede privada, um total de 186,1 mil escolas de educação básica, que agregam 48,8 milhões de matrículas. E 114,7 mil dessas instituições estão sobre a responsabilidade dos municípios. O mesmo documento faz um levantamento sobre a Evolução da Taxa de Frequência à Escola por Idade, entre os anos de 1997 a 2015, especificando os anos 1997, 2005 e 2015.

Como podemos verificar no gráfico a seguir, houve um número expressivo de frequência em 1997, enquanto que nos outros anos ocorreu uma variação de acordo com as idades, estagnando, em 2005, a porcentagem relativa às idades 10 e 17 anos.



IDADE

Gráfico 1: Imagem retirada em 05/01/2018 do Censo Escolar 2016 – Notas Estatística
Fonte: Censo Escolar 2016

Contudo, outros dados coletados nos mostram que, no ano de 2015, um total de 2,8 milhões da população de 4 a 17 anos não frequentava a escola. E como se observa nas tabelas abaixo, a população com 14, 15, 16 e 17 anos de idade é a que mais preocupa, pois se refere àqueles que se encontram no último ano/série do fundamental II e o Ensino Médio.

Quanto aos números referentes às idades de 4 e 5 anos também serem significativos, podemos justificá-los pelo quantitativo mínimo de vagas nas 105,3 mil unidades públicas e privadas que propiciam a pré-escola. Pois, segundo os dados coletados, 70,6% das escolas, que oferecem pré-escola, disponibilizam até 50 matrículas nesse segmento, sendo insuficiente para suprir a demanda.

Idade	4	5	6	7	8	9	10
Número de alunos fora da escola em 2015	595.982	225.624	82.312	20.536	22.533	17.412	23.833

Tabela 1: total da população por idade que não frequentaram a escola em 2015.

Fonte: Censo Escolar 2016

Idade	11	12	13	14	15	16	17
Número de alunos fora da escola em 2015	26.577	36.555	50.183	107.569	253.843	440.736	898.564

Tabela 2: total da população por idade que não frequentaram a escola em 2015.

Fonte: Censo Escola 2016

Se fôssemos analisar num primeiro momento, com base nos dados apresentados acima, chegaríamos à conclusão de que o processo de universalização do ensino público brasileiro está próximo de ser consolidado. Não podemos omitir que a ampliação de vagas nas escolas tem atingido todas as áreas. O primeiro gráfico salienta que nos anos de 2005 e 2015 houve baixa evolução na taxa de frequência na maioria das idades, tendo maior destaque as idades que correspondem a Educação Infantil. Segundo o Censo Escolar 2016, isso ocorreu porque as matrículas correspondentes às idades se estabilizaram.

No entanto, não é lícito negligenciar os 2,8 milhões da população em idade entre 4 e 17 anos que não frequentaram a escola no ano de 2015. E de acordo com uma reportagem do EBC Jornal Brasil, publicada no dia 27 de março de 2016, esse número subiu para 3 milhões nesse mesmo ano. Cabe ressaltar que se trata da faixa etária obrigatória da educação básica, e que ainda se tem um percentual alto de crianças e adolescentes fora da escola que serão prejudicados futuramente. E para muitos desses cidadãos, a educação é a única oportunidade para mudar de vida. É importante salientar que o Plano Nacional de Educação (PNE) estipulou um prazo até o ano de 2017 para que todas as crianças e jovens na faixa etária obrigatória estejam matriculados. Mas sabendo da realidade do país, nos certificamos de que não há escolas para todos.

Conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

[...] o quadro sócio-educacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos ensinos fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa. (p. 4)

Outro dado preocupante na educação brasileira é a taxa de insucesso demonstrada em um número significativo nas estatísticas do país. Como podemos averiguar no gráfico 2, retirado do Censo Escolar 2016, os resultados são alarmantes nas redes públicas. No primeiro ano, os alunos de ambas as redes demonstram uma similaridade no risco de insucesso. Mas, nas séries subsequentes, a rede pública vai aumentando a proporção desse risco, enquanto na rede privada aquele diminui. Esse índice é obtido através da soma entre reprovações e abandonos.

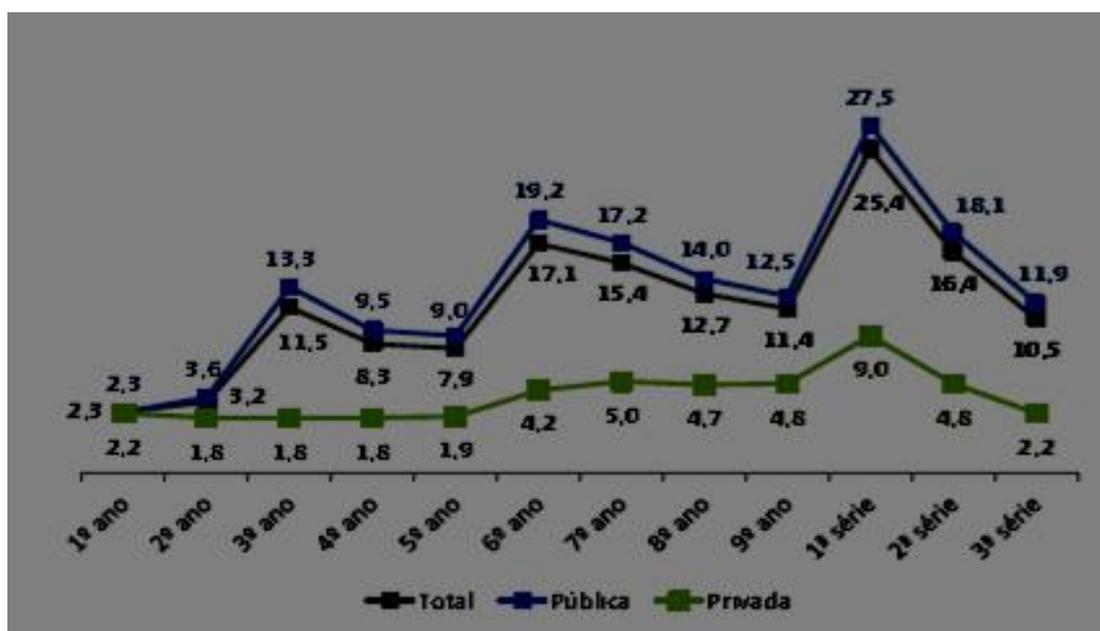


Gráfico 2: Taxa de insucesso (soma de reprovação e abandono) por séries do ensino fundamental e médio segundo rede de ensino - Brasil 2015
Fonte: Censo Escolar 2016

Outra informação de suma importância coletada pelo mesmo Instituto é o quantitativo de analfabetos da população com 15 anos ou mais de idade, que foi estimada em 7,2%. Corresponde a 11,8 milhões de analfabetos em todo Brasil, tendo uma relação direta com a idade, crescendo simultaneamente ao avanço dela e alcançando 20,4% entre as pessoas de 60 anos ou mais. É o que apresentado a seguir na tabela 3, elaborada com base nas informações descritas no documento citado.

	Total (%)	Pessoas brancas (%)	Pessoas pretas ou pardas (%)
15 anos ou mais	7,2	4,2	9,9
18 anos ou mais	7,7	4,4	10,6
25 anos ou mais	8,8	4,9	12,4
40 anos ou mais	12,3	6,8	17,8
60 anos ou mais	20,4	11,7	30,7

Tabela 3: Porcentagem de analfabetos por idade. Fonte: PNAD Contínua/IBGE, 2017

No início dessa pesquisa, traçamos uma linha histórica da educação pública brasileira, na qual buscamos analisar quem eram os contemplados com o acesso à escola, como as políticas públicas chegaram a um Sistema Democrático e quais razões desencadearam esse processo. Em seguida, mostramos as lutas e conquistas enfrentadas pelos movimentos sociais em busca de igualdade e qualidade no ensino público para as classes trabalhadoras que não tiveram condições de frequentar a escola em idade considerada ideal.

Nesse tópico, buscamos primeiramente verificar as condições atuais da evasão escolar e as principais causas que tem propiciado esse diagnóstico e com isso compreendermos as peculiaridades que constituem os alunos da EJA. O assunto abordado na sequência será especificamente o fracasso escolar baseado na análise realizada pela autora Magda Soares (2017).

Pautada nos dados acima, constatamos que nos dias atuais a idade/série dos alunos da EJA está, em parte, relacionada com o fracasso escolar dos mesmos. De acordo com o Censo Escolar 2016, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) recebeu nesse mesmo ano 3,4 milhões de alunos. A pesquisa fez um levantamento sobre a idade/série mediana desses alunos em cada etapa da educação que serviu de fundamentação para a construção das tabelas subsequentes. As informações cotadas abrangeram as escolas públicas e privadas, as urbanas e rurais, nos turnos diurno e noturno.

Os anos iniciais, que são fortemente representados pela alfabetização, têm como média as idades acima de 30 anos. Nas séries finais e no ensino médio, os alunos

têm, em média, a idade entre 19 a 26 anos. Segundo o Censo Escolar (2016, p. 22), “a baixa idade de parte dos alunos dos anos finais e do ensino médio da EJA indica que a etapa está recebendo alunos provenientes do ensino regular”.

Estatísticas de idade (mediana) nos anos iniciais do ensino fundamental na modalidade EJA - Brasil 2016. Fonte: INEP/Censo Escolar 2016

	Urbana	Rural	Diurno	Noturno	Pública	Privada
Idade Mediana	40	41	34	40	40	40

Estatísticas de idade (mediana) nos anos finais do ensino fundamental na modalidade EJA - Brasil 2016. Fonte: INEP/Censo Escolar 2016

	Urbana	Rural	Diurno	Noturno	Pública	Privada
Idade Mediana	19	22	17	19	19	26

Estatísticas de idade (mediana) no ensino médio na modalidade EJA - Brasil 2016. Fonte: INEP/Censo Escolar 2016

	Urbana	Rural	Diurno	Noturno	Pública	Privada
Idade Mediana	22	24	22	22	22	23

As tabelas e gráfico acima não trazem somente números e percentuais. Quando refletimos sobre o acesso e a permanência da população mais pobre nas escolas em nosso país, esses dados representam as marcas da desigualdade social e os diferentes elementos nela presentes.

2.4. A difícil tarefa de voltar aos bancos escolares

Durante o período em que cursava a EJA, pude verificar os números acima nas turmas que frequentei e nas demais que foram se formando em cada semestre. No meu primeiro ano de ingresso, a turma já havia sido iniciada há três semanas e o processo de adaptação foi muito difícil para mim. Um dos motivos era a faixa etária da maioria dos alunos, que eu não esperava ser tão jovem. A turma tinha aproximadamente 50 alunos. A maior parte tinha entre 17 e 25 anos de idade, alguns entre 26 e 35 anos e os demais em idade mais avançada, tendo o mais velho 45 anos. Por ser uma turma de

supletivo EJA, eu esperava um público com idade aproximada a minha ou maior. A sensação inicial foi como se eu estivesse ingressando no Ensino Médio regular, gerando em mim um sentimento de frustração. Parecia que estava no lugar errado. E já no primeiro dia, meus pensamentos levaram-me ao passado. E eles foram cruéis ao me lembrarem do meu fracasso escolar. Mas estava focada e precisava concluir o que tinha começado.

O colégio era privado, com mensalidades populares e oferecia cursos técnicos, supletivos e pré-vestibulares nos três turnos. Cursei no turno da manhã, de segunda-feira a quinta-feira, das oito às 11 horas com um intervalo de 20 minutos. As disciplinas oferecidas eram Português, Matemática/Física, Biologia, História/Geografia e Inglês. E tínhamos duas dessas disciplinas por dia. O tempo estimado para cada série é curto, fazendo com que as aulas sejam conteudista e com pouco diálogo entre professores e alunos.

As aulas referentes às disciplinas de exatas foram as mais difíceis para mim. Nas exposições das aulas, os professores relacionavam a matéria com os anos anteriores. Como exemplo, destaco uma aula de física em que o professor falava que a matéria do dia já tinha sido vista por nós na 7ª série. Isso acontecia regulamente. Então, eu precisava interromper as falas dos professores para lembrá-los sobre a prova classificatória (Exame de Certificação). E que eu era uma das alunas que a tinha feito e, portanto, não havia passado pelo segundo segmento do Ensino Fundamental. Eu precisava que explicassem a matéria desde começo e com calma. E nesse sentido, os professores sempre foram muito solícitos comigo e nunca negaram a atenção necessária para total compreensão dos conteúdos.

O tempo foi passando, e eu me adaptando à turma e aos professores. Mudei o hábito que tinha de sentar nas carteiras finais, passando a sentar nas iniciais. Anotava todos os conteúdos que eram expostos no quadro e as falas mais importantes dos docentes, me tornando referência e apoio para todos que faziam parte daquele contexto.

Minha experiência de vida foi de suma importância na troca de conhecimento com a turma. Os intervalos das aulas proporcionaram maior interação entre os alunos e foi essencial para conhecer a história de cada um deles. Eram poucos os que tinham feito o exame de certificação de conclusão do ensino fundamental. E os que fizeram, nenhum deles havia parado de estudar no final do primeiro segmento, mas na 6ª série/7º ano ou 7ª série/8º ano. As justificativas para terem parado de estudar no ensino regular foram muitas. Mas perceberam, ao longo dos anos, que sem a conclusão

da Educação Básica é impossível entrar, de forma digna, no mercado de trabalho e na maioria das profissões.

Para além da EJA, alguns disseram que pretendiam cursar o ensino superior, mas que seria em uma instituição privada. Acreditavam que não conseguiriam ingressar em uma universidade pública, pois achavam que não tinham capacitação para tal. Um dos alunos pretendia seguir carreira militar na Marinha e estava se preparando para participar do processo seletivo. Mais tarde, ficamos sabendo que ele conseguiu. Outro aluno só queria aprender a matemática necessária para fazer contas simples, como somar, subtrair e dividir. Ele assumiria uma boca de fumo na comunidade em que morava e, para ninguém o enganar, precisava saber lidar com a matemática (esse aluno foi assassinado antes de concluir a 2ª série). A maioria, os mais jovens, apenas queria o certificado do Ensino Médio para poder ingressar no mercado de trabalho.

Outro aspecto que me chamou atenção durante o processo de escolarização na EJA foi o alto índice de desistência. Na turma que fiz parte, aproximadamente 28 alunos chegaram à metade do semestre e cerca de 20 frequentaram assiduamente e concluíram a série. Porém, o mais alarmante é que ao final do 3º ano apenas um total de 13 alunos concluíram o Ensino Médio sequencialmente. E houve ingressos e reingressos na 2ª e 3ª série.

Como podemos observar, o fracasso escolar tem se apresentado em diferentes formas, nomes e situações. O Censo Escolar 2016 também nos mostra uma realidade preocupante nas escolas brasileiras. Além de não serem suficientes para cumprir a demanda da população, ainda há as que não estão devidamente qualificadas para receber esses alunos. Os números nos apresentam escolas que não possuem: bibliotecas e/ou salas de leituras, laboratórios, salas de informática com acesso à internet, professores suficientes, saneamento básico/abastecimento de água e luz elétrica, salas de recurso, o espaço físico adequado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, parque infantil, quadra de esportes, entre outros.

Há outro assunto não menos importante que também influenciado o fracasso escolar, embora não seja o foco dessa pesquisa. Mas é importante lembrar, e diz respeito à qualidade do ensino/aprendizagem, que abrange diversos aspectos.

A autora Magda Soares (2017) relata três explicações que historicamente vem sendo usadas para justificar o fracasso escolar, e que são traçadas por algumas vertentes pedagógicas e psicológicas. Na primeira explicação ela cita a *Ideologia de Dom*. Esse conceito defende que inicialmente todos têm a igualdade de oportunidade

escolar e que o sucesso ou fracasso depende de cada um. A base para o sucesso ou insucesso está nas características individuais, que, segundo essa linha de pensamento, são: aptidão, inteligência e talento que constituem *dom*. Portanto, o diagnóstico dos alunos deve ser analisado segundo seus atributos. Os defensores desse conceito “assumem a existência de desigualdades naturais, de diferenças individuais, de características inerentes a cada ser humano”, que podem ser comprovados “cientificamente” através de testes de QI que atestam a capacidade intelectual através do domínio numérico, verbal, espacial, etc. (p. 17).

Portanto, a escola não tem nenhuma responsabilidade com o fracasso escolar desses alunos. De acordo com essa teoria, é atribuído à escola a incumbência “de adaptar, ajustar os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais”, sendo que seu fracasso escolar estaria diretamente ligado a sua “incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido” (p. 18).

Quanto a isso, a autora Magda Soares (2017) relata que essa ideologia ainda se encontra presente na educação. Contudo, suas conjunturas científicas foram inevitavelmente afetadas através de uma nova análise quanto às “diferenças naturais”, sendo estas não só individuais, mas também entre grupos. Isso se deu principalmente com a inserção das camadas populares nas escolas, na qual se evidenciou que existiam diferenças “entre os grupos sociais e economicamente privilegiados e os grupos desfavorecidos, entre pobres e ricos, entre as camadas privilegiadas e as camadas populares” (p. 19).

A partir daí surgiu outra ideologia que procurou explicar o fracasso escolar baseado na diferença cultural dos alunos, proveniente do poder socioeconômico. E Magda Soares (2017) nos apresenta a segunda explicação que vem sendo utilizada para justificar o fracasso escolar, a *ideologia da deficiência cultural*.

Segunda a autora, surgiram alguns defensores da ideologia do dom que tentaram justificar as diferenças de aptidão dos alunos pelas suas posições hierárquicas sociais. Portanto, de acordo com essas pessoas, aqueles que conseqüentemente são mais inteligentes e dotados de qualidades, que os impulsionam ao sucesso escolar, são os que compõem a classe economicamente privilegiada e, os alunos que são “menos dotados, menos aptos, menos inteligentes, constituíram as camadas populares, menos socioeconomicamente favorecidas” (p. 19).

Como relata Magda Soares (2017), essa é uma análise infundada, pois em uma sociedade capitalista, as classes não surgem pelas características individuais, mas

por conta de um sistema econômico que privilegia os grupos privados, sendo estes os donos do capital, que têm maior participação nos meios de produção e “que pagam a trabalhadores pela produção de bens”. Com isso, os donos do capital são os privilegiados economicamente; e os trabalhados, a classe socioeconômica menos favorecida. (p.20)

Sendo assim, a autora vai dizer que “as desigualdades sociais têm, pois, origem econômica, e nada têm a ver com desigualdades naturais ou desigualdades de dom, aptidão ou inteligência. (SOARES, 2017, p. 20). Ainda discutindo sobre a Ideologia de Deficiência Cultural, surge outra explicação dentro dessa análise. Para alguns pesquisadores, a desigualdade social é a principal causa que determina as diferenças no rendimento escolar dos alunos. Segundo esta concepção, o desenvolvimento da criança e seu bom rendimento na escola estão relacionados às condições de vida dos sujeitos. As formas de socialização vão influenciar nos hábitos, atitudes, interesses, habilidades, conhecimentos, entre outros aspectos que são importantes para o bom desempenho dos alunos. Como consequência, as classes menos favorecidas economicamente tendem a desenvolver uma forma de socialização que não proporcionam às crianças seu desenvolvimento cognitivo e intelectual favorável ao sucesso escolar. (SOARES, 2017, p. 21).

Portanto, “os partidários dessa explicação defendem uma “superioridade” do contexto cultural das classes privilegiadas, em confronto com a “pobreza cultural” do contexto em que vivem as camadas populares”. O fracasso escolar desses alunos é proveniente das “desvantagens, ou “déficits”, resultantes de “deficiência cultural”, “carência cultural” ou ‘privação cultural”, e que a pobreza não estaria ligada apenas à questão econômica, mas também à cultural. (SOARES, 2017, p, 21).

Diante dessa concepção a autora diz tratar-se de mais um “erro”, pois o fracasso escolar novamente estaria no aluno, ligando o desempenho desse último à sua origem social e familiar. Essa equivocada ideia leva-nos a acreditar que a classe popular, por ser culturalmente insuficiente, seja “carente”, ou “deficiente”, e seus integrantes, portadores de déficit sociocultural (p. 22). Magda Soares (2017) destaca que:

Para essa última ideologia, a análise do fracasso escolar das camadas populares e a busca de solução para ele ocorrem no quadro de uma verdadeira “patologia social”, em que as “doenças” do contexto cultural em que vivem as camadas devem ser “tratadas” pela escola,

cuja função seria “compensar” as deficiências do aluno, resultantes de sua “deficiência”, “carência” ou “privação” cultural. (p. 22)

Na terceira e última explicação para o fracasso escolar, a autora descreve *A Ideologia das Diferenças Culturais*. Inicia dizendo que cientificamente é impossível defender a ideologia anterior, pois, “não há grupo social a que possa faltar cultura”. E, de acordo com a Antropologia, o grupo se forma socialmente através de suas características como grupo, que englobam “comportamentos, valores, costumes, tradições comuns e partilhados”. Portanto, torna-se inadequado afirmar que existem grupos sociais desprovidos de cultura. Mas “o que se deve reconhecer é que há uma diversidade de “culturas”, diferentes uma das outras, mas todas igualmente estruturadas, coerentes, complexas.” (p. 23)

Magda Soares (2017) também relata que as sociedades modernas capitalistas são culturalmente heterogêneas, tendo diferenças no modo de viver e características próprias, indicando-nos o que são *culturas* e não *cultura*. E a escola inserida nesse contexto “assume e valoriza a cultura” das classes dominantes, fazendo com que os alunos das camadas populares fracassem, pois os “padrões culturais” considerados “certos” encontrados na escola não são os seus e o que trazem culturalmente são muitas vezes desprezados ou tidos como errados (2017, p. 24). Dessa forma, esses alunos acabam passando por um processo de marginalização cultural e fracassam. E a responsabilidade, nesse caso, é da escola “que trata de forma discriminativa à diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências”. (p. 25)

As reflexões trazidos por Magda Soares nos convidam a revisitarmos nossas memórias e nos lembrarmos das inúmeras vezes em que ouvimos essas explicações, e como os sujeitos com baixa escolaridade acabam por reproduzi-las, assumindo uma postura de culpa e sofrimento. Acabam por atribuir a si um fenômeno que foi gestado a partir da desigualdade social.

CAPÍTULO 3. Exame de Certificação: possibilidade de uma nova forma de inserção no processo de escolarização

O Exame de Certificação de Etapas de Ensino foi de suma importância em minha vida. E tudo começou quando, aos 32 anos de idade, resolvi retomar os estudos. O exame me foi apresentado como Prova Classificatória. Na época cheguei a duvidar sobre sua autenticidade. Através dele “acelerei” os dois anos que gastaria para concluir o ensino fundamental fazendo o supletivo. E assim ingressei diretamente no Ensino Médio da EJA. É importante destacar que, ao proporcionar a certificação, o exame cumpre a função de anos de escolarização que são essenciais para nossa formação, o que dificulta o ensino/aprendizagem nas demais etapas de ensino, mas não impossibilita a conclusão dos mesmos. Ressalto este ponto embasado nas dificuldades que enfrentei no Ensino Médio e na Graduação, que foram melhorando durante esses processos. O recuo entre o Fundamental I e o Ensino Médio tornou-se um obstáculo no desenvolvimento de alguns conceitos que precisavam ser construídos, como também no uso da escrita correta.

A primeira semana da graduação foi regada de muito choro, por não compreender nada dos conceitos de alguns autores citados pelos professores. A linguagem acadêmica dos docentes aumentou absurdamente o nível de dificuldade que precisei enfrentar. O tempo de dedicação aos estudos eram superiores ao tempo dedicado pela maioria dos colegas da turma. De início a leitura das bibliografias usadas nas disciplinas precisavam ser feitas no mínimo duas vezes e com fichamentos. Porém, no decorrer dos semestres fui me familiarizando com a linguagem dos professores e autores facilitando a realização dos demais semestres. Superei muitos desafios, mas sou consciente que precisarei continuar investindo em minha formação para a aquisição necessária de conteúdos fundamentais para a atuação no magistério.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 foi construído para estabelecer diretrizes aos sistemas de ensino e suas instituições que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos de forma presencial e semipresencial. Nele está presente também a discussão sobre o exame de certificação para a conclusão de etapas de educação básica

O Exame de Madureza foi um dos importantes exames de certificação no país. Era utilizado na década de 60 com o intuito de avaliar a maturidade intelectual dos educandos ao final do curso secundário. Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000, “os exames de madureza, no sentido da maturidade intelectual, foram extintos pela Reforma

Rivadavia Correia através do Decreto nº 8659 de 5/4/1911, sendo substituídos pelos vestibulares”. (p. 15)

Conforme o mesmo documento, a lei nº 3293 de 29/10/1957 modifica o art. 91 da Lei Orgânica, ampliando as idades mínimas para obtenção de certificados, através do Exame de Madureza. O certificado de licença ginasial passou de 16 para 18 anos e para a licença colegial estabeleceu-se 20 anos como idade mínima (p. 18).

Ainda de acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000 (p. 19), a Lei nº 4.024/61, em seu art. 99, determina que maiores de 16 anos poderiam fazer o Exame de Madureza para a conclusão do curso ginasial. Já os maiores de 19 anos de idade, mediante ao mesmo exame, poderiam obter o certificado do curso colegial, sendo necessário para isso terem realizado estudos fora da escola (p. 19).

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 alerta que os exames da EJA devem ser oferecidos adequadamente, cumprindo as responsabilidades relativas à qualidade, sendo rigoroso e adaptável. Sua avaliação deve ser “de acordo com o art. 9º, VI da LDB”. E que a realização para tal deve estar devidamente autorizada pelas “instituições oficiais ou particulares, especificamente credenciadas e avaliadas para este fim” (p. 37).

O documento também vai dizer que, ao realizarem os exames, as instituições devem respeitar os direitos dos portadores de necessidades especiais e a idade mínima respaldada por lei que segundo a “LDB, art. 38, § 1, I e II: maiores de quinze anos para o ensino fundamental, e maiores de 18 anos para o ensino médio”. (p. 38)

Como podemos verificar nos dados apresentados no subcapítulo anterior, alunos em idade mínima estipulada para a realização das provas e o ingresso na modalidade EJA têm crescido progressivamente. Esse assunto aprofundado suscita um novo trabalho de monografia. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 diz:

A concepção subjacente à EJA indica que a considerável diminuição dos limites da idade, face ao ordenamento anterior, para se prestar exames supletivos da educação de jovens e adultos, não pode servir de alibi para um caminho negador da obrigatoriedade escolar de oito anos e justificador de um facilitário pedagógico. (p. 38)

Sobre isso, o documento cita a LDB, que orienta sobre a obrigatoriedade de todos, a partir dos sete anos de idade, devem cursar, no mínimo, oito anos do ensino fundamental e três do ensino médio, podendo acessá-lo a partir de 14 ou 15 anos de

idade. Sendo assim, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 ratifica que “a idade dos exames supletivos deve ser tratada com muita atenção e cuidado para não legitimar a dispensa dos estudos do ensino fundamental e médio nas faixas etárias postas na lei”, para que não ocorra a saída precoce desses alunos das escolas em idade regular. (p. 39)

Além das instituições privadas, municipais e estaduais que oferecem o exame de certificação de conclusão de cursos, o Brasil também conta com os Programas de Educação Nacional que atende a essa opção. Um deles é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que tem a função de avaliar o desempenho dos estudantes e propiciar a sua entrada em universidades públicas em todo país através do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Já o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) facilita o ingresso em universidades privadas, que disponibilizam um percentual de suas matrículas com bolsas parciais de 50% e integrais de 100%.

Os alunos que não conseguirem ingressar na universidade pública através do SISU e na universidade particular com bolsa pelo PROUNI têm como terceira opção o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Para isso, é necessário tirar 450 pontos nas provas objetivas do ENEM, obter nota superior a zero na prova de redação e estar de acordo com os critérios da renda mensal bruta. A proposta inicial do ENEM era servir como um indicador para o aperfeiçoamento do ensino público. O exame ocorre em dois dias abrangendo Redação, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

Conforme explicitado pelo Ministério da Educação (MEC), no portal referente ao Enceja, este exame é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep) que serve para diagnosticar as condições da educação básica brasileira e “possibilitam meios para certificar saberes adquiridos tanto em ambientes escolares quanto extraescolares”.

A idade mínima para a realização da prova para adquirir a certificação do ensino fundamental é de 15 anos de idade; e para a certificação do ensino médio, 18 anos. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, para a certificação do ensino fundamental, requer as seguintes matérias: Língua Portuguesa; Língua Estrangeira Moderna; Artes; Educação Física e Redação; Matemática; História e Geografia e Ciências Naturais. Para a certificação do ensino médio, são exigidos conteúdos que correspondem a: Linguagens; Códigos e suas Tecnologias e Redação; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da

Natureza e suas Tecnologias. O Enceja tem como parâmetro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Sobre o exame, o MEC afirma que:

O Enceja tem como principal objetivo construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos, que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros. (Portal MEC/Enceja)

O exame é ofertado gratuitamente a jovens e adultos que residem no Brasil ou no exterior, e mesmo os que estão em situações de reclusão, mas todos os que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em idade regular. O Inep disponibiliza materiais didáticos pedagógicos em uma plataforma online que servem de apoio a professores e participantes. Aqueles candidatos que não conseguirem a certificação podem se inscrever novamente.

Existem inúmeras críticas e reflexões sobre os exames de certificação. Ao discutirmos sobre o assunto, é importante não esquecermos a necessária luta pela garantia do direito de todos à educação. Precisamos lembrar também que os sujeitos que não frequentaram os bancos escolares construíram distintos conhecimentos em outros espaços/tempos. E que, por esse motivo, não é justo terem essa etapa da vida considerada como “tempo perdido”, no que diz respeito à construção de conhecimentos.

3.1. Educação de Jovens e Adultos: Um novo olhar

Foi na disciplina de Prática da Educação de Jovens e Adultos que tive a oportunidade de conhecer profundamente a modalidade EJA. No “chão” da escola, pude presenciar as particularidades dessa modalidade de ensino, enquanto cumpria as horas de estágio obrigatório em uma escola municipal, situada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Assim que ali cheguei, percebi que aquela era uma outra realidade da

Educação de Jovens e Adultos, bem diferente da que vivenciei. Eram as estatísticas sendo comprovadas na prática.

Fui inserida em uma turma de alfabetização com 30 alunos, em que apenas 24 frequentavam assiduamente. A cada três meses e meio, as turmas eram remanejadas e, de acordo com o nível de ensino adquirido, os alunos eram encaminhados para outras turmas. Segundo informação da diretora da escola, em uma reunião, cada turma tinha diferentes graus de dificuldade. Pude certificar esse dado na turma que acompanhei ao perceber como os alunos haviam sido organizados pela docente. As mesas e cadeiras foram divididas em três grupos, cada um corresponde a um nível de aprendizagem, que eram: os analfabetos, os que tinham conhecimento das letras e os que liam frases. Os alunos se agrupavam conforme seu grau de dificuldade. E as atividades pedagógicas eram distribuídas de acordo com a demanda.

A faixa etária variava entre 15 e 60 anos. A maioria eram trabalhadores que chegavam exaustos nas aulas, após um dia exercendo funções que demandavam muito esforço físico. E esse fato era o principal motivo de desistências. A princípio minha presença causou um natural incômodo, mas com o passar do tempo conquistei a confiança e a simpatia deles.

Durante o período de observação e coparticipação, conheci muitas histórias de vida que justificavam a evasão escolar. A maioria teve que deixar os estudos na idade ideal para trabalhar e ajudar financeiramente seus familiares. Alguns foram expulsos da escola por inadimplência e outros a abandonaram após anos de repetência.

A didática e o conteúdo pedagógico retratavam os primeiros anos do ensino fundamental obrigatório. Os motivos pelos quais voltavam a estudar eram os mais diversos. Por exemplo, os mais velhos queriam apenas aprender a ler e escrever, pois se sentiam excluídos da sociedade. Os demais queriam concluir todas as etapas do ensino para poder conseguir um emprego melhor. E foi sobre aquele contexto que surgiram algumas inquietações, destacando-se a que impulsionou a construção desse tópico, e que guarda relação com a principal função da Modalidade de Ensino da EJA.

Durante o curto período que acompanhei essa turma, a minha atenção voltou-se também para a escola. Percebi que ali existiam dificuldades com respeito à educação de jovens e adultos, e elas precisavam ser enfrentadas. Arroyo (2005) vai dizer que “os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais.” (p. 221). Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

[...] a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p. 10)

De acordo com minhas experiências e com os relatos de colegas, na troca de informações que temos na disciplina de prática, essa não é a realidade da maior parte das instituições que oferecem essa modalidade de ensino. Na turma em que estagiei, o material pedagógico, utilizado na época, não era adequado à faixa etária. E, didaticamente, as aulas se resumiam a copiar o que lhes era oferecido no quadro ou em material impresso. A troca de conhecimento e os relatos de experiências e culturas não eram explorados, tornando o ensino/aprendizagem mecânico e desmotivador. Cabe ressaltar que esse aspecto depende de vários fatores que precisariam ser avaliados intensamente. Entre eles, o despreparo e falta de qualificação profissional, e o material didático-pedagógico.

Arroyo (2005) diz que “a educação de jovens e adultos (EJA) tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica”. E que a posição social que ocupam influencia nas relações de poder que os cercam, fazendo com que não cheguem a um só consenso, diferente da educação infantil e da adolescência. (p. 221)

Conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

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

De acordo com o mesmo documento, a educação de jovens e adultos tem como função reparar a defasagem educacional entre aqueles que não tiveram oportunidade na idade/ano escolar de estudar nem prosseguir nos estudos. E destaca que “neste momento a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se

torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades.” (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p. 9)

Mas Arroyo (2005) diz que “em nome da igualdade de oportunidades no prosseguimento de estudos regulares” para aqueles que estão em defasagem escolar, pode acarretar outro tipo de negação aos jovens e adultos: os “espaços educativos e culturais possíveis para a sua condição de subempregados, pobres, excluídos...”. Segundo o mesmo autor, “adequar os processos educativos à condição a que são condenados” tem sido a principal competência dos projetos populares. (p. 227)

Arroyo ainda destaca que “a educação popular e a EJA enfatizam uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória [...]” (p. 226). E complementa:

Enquanto a escola pensa que fora dela, dos seus currículos e saberes não há salvação – nem cidadania e conhecimentos, nem civilização e cultura –, a educação popular já nos alerta que o correto é entender a escola como um dos espaços e tempos educativos, formadores e culturais. Tempo imprescindível, porém não único. (ARROYO, 2005, p. 228)

Como podemos acompanhar no primeiro capítulo desta monografia, e na história da educação popular, a educação de jovens e adultos sofreu mudanças a partir das necessidades do capital. A princípio, foi mais uma demanda de tempos de modernização e globalização, exigindo uma mão de obra qualificada que tivesse conhecimentos básicos para desenvolver favoravelmente seu trabalho. Sendo assim, a EJA, sustentada pelas políticas públicas governamentais, passou a ter como foco a certificação e escolarização básica para capacitação desses sujeitos e principalmente sua inserção no mercado de trabalho.

A educação tornou-se direito de todos, mas, como ressalta Brandão (2005), “foca-se no indivíduo todas as possibilidades de êxito ou fracasso social, numa correlação direta com seus méritos pessoais”. Pois assim é no modelo capitalista, os sujeitos individualmente devem provar sua capacitação e competência para o mercado de trabalho, recaindo sobre cada um toda responsabilidade de sua trajetória social. (p. 116)

Mas não é assim a educação popular, que segundo Arroyo (2005) visa à articulação dos saberes escolares com o processo de “humanização, libertação e emancipação” e que os conteúdos curriculares se diferem. E de acordo ainda com ao autor, o processo de alfabetização tem como objetivo a apropriação da leitura vinculada “com uma nova condição humana, com a capacidade de se envolver e participar em novas práticas políticas, sociais e culturais. Isto é, de se desenvolver como sujeitos, de se humanizar.” (p. 230)

CAPÍTULO 4 – Percurso metodológico e reflexões sobre o significado da certificação para os jovens e adultos

Escolher o caminho metodológico para a construção dessa monografia, não foi um processo fácil. Como já foi dito na introdução desse trabalho, minha própria história de vida se encontra imbricada nessa temática. Com Demo (1985, p. 19), vemos que a metodologia “trata das formas de se fazer ciência” e, para isso, busca orientar os caminhos que devem ser seguidos, através de procedimentos e ferramentas utilizadas para que se chegue ao objetivo.

Assim, para a construção deste estudo, optamos pela utilização de uma abordagem qualitativa, em que, além de trazer uma revisão de literatura, buscamos também as contribuições de diferentes pesquisadores que discutem a temática. O estudo foi feito com alunos do projeto de extensão, articulado ao Programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos. O projeto se constitui a partir de uma ação preparatória para a realização do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Os participantes são trabalhadores que compõem o quadro de servidores públicos e terceirizados da UFRJ.

A escolha por estudar o referido projeto ocorreu através de um convite feito pela coordenadora do projeto de extensão, quando tomou conhecimento dos principais motivos que me impulsionaram a escolher esse tema. O tempo de observação e coparticipação ocorreu entre os meses de setembro e novembro de 2017 e a coleta dos dados foi feita a partir de entrevistas realizadas no mês de março de 2018.

As etapas de observação e coparticipação trouxeram elementos fundamentais para a pesquisa. A abordagem a partir de uma perspectiva qualitativa possibilita focarmos em aspectos que, numa pesquisa quantitativa, poderiam ser negligenciados. São falas, gestos, entonações, que lidos em seu conjunto, nos dão a melhor compreensão do todo. Godoy (1995, p. 21) salienta que na pesquisa qualitativa o pesquisador vai a campo com o intuito de entender o caso investigado “a partir da perspectiva das pessoas envolvidas” e considera “todos os pontos de vista relevantes”. Nesse caso, vale a pena considerar que entender as diferentes perspectivas implica numa releitura de minha própria história de vida.

Com o olhar voltado para os pequenos detalhes, fomos à busca de pistas. Mas queríamos aquelas que nos ajudassem a cumprir um dos objetivos específicos deste

trabalho, que é o identificar que tipos de expectativas os alunos do projeto tinham em relação ao exame e quais interferências o resultado exerceu sobre a vida deles.

Além disso, o estudo trouxe também outros objetivos específicos, tais como: identificar que aspectos se colocaram como mobilizadores para a frequência às aulas; verificar quais os elementos que foram impeditivos para que os dessem continuidade aos estudos; e apontar se os trabalhadores pretendem dar sequência ao processo de escolarização.

Segundo Triviños (1987, p. 146), a pesquisa semiestruturada é “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias [...], que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”. E com esse objetivo realizei entrevistas, que foram gravadas em áudio e, posteriormente, constituíram-se em material de análise.

As perguntas estão divididas em três grupos. Inicialmente buscamos levantar algumas informações correspondentes à identificação, trazendo dados pessoais (nome, idade, gênero, estado civil, se possui filhos e estado de origem). O objetivo desse grupo de perguntas era conhecer os sujeitos que estávamos pesquisando. No segundo grupo, utilizamos as seguintes perguntas: “Em que ano/série você parou de estudar e por quê?”; “Você retomou os estudos? Se sim, quais motivos o impossibilitou de continuar?”; e “A pouca escolaridade influenciou na sua vida? Se sim, de que forma?” E assim buscamos direcionar as questões a fim de compreender os motivos da evasão escolar e de que forma a pouca escolaridade influenciou em suas vidas.

Por último, foram feitas perguntas que diziam respeito às questões sobre o Enceja e quais perspectivas que os educandos tinham em relação ao futuro. E as perguntas foram: “Como você ficou sabendo do Exame Enceja?”; “Por que você decidiu fazer o Exame Enceja?”; “Você sentiu alguma dificuldade ao realizar o exame?”; “O que você deseja para o seu futuro?” A intenção era averiguar o grau de conhecimento em relação à prova, qual intencionalidade predomina na busca pelo exame, se tiveram dificuldade na realização do mesmo e o que esperavam do futuro.

Conforme explicado em outro momento, os sujeitos desta pesquisa são trabalhadores que exercem funções em diferentes espaços e campos da referida instituição acadêmica. Esse fato dificultou o contato com todos e o número total de entrevistas foi de apenas seis. Elas foram transcritas sem comprometer o seu conteúdo, mantendo fielmente as falas dos entrevistados.

4. 1. Minha chegada ao Projeto de Extensão e relatos sobre as observações

No meu primeiro dia de observação, a aula já havia começado. Após cumprimentar a todos os presentes, me sentei com discrição em um dos cantos da sala. A aula desenvolvida tinha por tema principal o conceito de porcentagem. O assunto era abordado por uma professora muito conceituada da universidade, e que atua com temas específicos para alunos da Educação de Jovens e Adultos. Com ela, estava um dos alunos de Pós-Graduação que assumiria a turma nas demais aulas que trabalhariam a disciplina.

Após a exposição da aula, a docente pediu aos alunos que fizessem alguns exercícios em duplas. Como ainda não havia obtido a oportunidade de me apresentar, fui convocada pela docente a participar com outra aluna. Diante da situação, expliquei que não fazia parte do grupo de discentes e pude então explicar a todos o motivo de ali estar presente.

A coordenadora do curso, ao propor complementar minha pesquisa com a observação do grupo, também pediu que eu contasse a seus integrantes como foi minha trajetória escolar e a minha experiência com o exame de certificação. Até aquele momento, ela já havia comentado um pouco sobre minha história aos alunos, o que gerou grande expectativa com a oportunidade de me conhecer, conforme relatado por ela. Enquanto conversava com a docente e observava a reação do grupo, mantinha contato com a coordenadora do curso pelo celular. Ela estava a caminho para formalizar minha presença. Ainda por telefone, ela ratificou minha participação nas aulas, pedindo também que eu relatasse um pouco da minha história. Esse foi mais um momento singular na minha formação acadêmica e pessoal.

Após apresentar meu percurso escolar e acadêmico, houve uma movimentação positiva nas falas dos alunos. Aqueles trabalhadores perceberam que, em alguns momentos, a minha história se assemelhava à trajetória de vida deles. Compreenderam que também eram capazes de concluir os estudos básicos. Alguns chegaram a demonstrar interesse em cursar o ensino superior. O diálogo entre eles ocorreu ressaltando a necessidade de continuar e aproveitar cada instante das aulas oferecidas no curso preparatório. Para eles, aquele curso era uma oportunidade a mais, das que eu tinha usufruído.

Esse grupo contou com a participação de 12 trabalhadores, na faixa etária entre 22 e 60 anos. O mais velho era analfabeto e os demais haviam evadido da escola entre o 4ª e 5º anos do Ensino Fundamental e na 1ª série do Ensino Médio.

É relevante ressaltar o cuidado que cada extensionista teve ao apresentar suas aulas. Pude perceber que foram todas bem planejadas e estudadas. Tinham o objetivo principal de proporcionar a máxima apreensão e entendimento do que estava sendo explanado. E, para isso, esses professores tiveram o cuidado de utilizar diversas estratégias. O conteúdo utilizado em cada disciplina teve como base os materiais de estudo oferecidos pelo Enceja e das provas anteriores. Em algumas aulas, os professores utilizaram como recurso o PowerPoint, material impresso e a lousa. Eram exibidos os conteúdos de acordo com a disciplina dada no dia. E através de atividades realizadas em sala de aula ou em suas casas, a turma demonstrava o que tinha conseguido assimilar.

Em conversa no grupo do whatsapp, a equipe pedagógica trocava informações sobre o andamento das aulas, o comportamento dos alunos e também discutiam sobre o material didático-pedagógico e sua melhor forma de exposição. O acompanhamento da discussão pela rede social me trazia mais elementos para compreender a dinâmica do grupo. Verificava assim como o que havia sido planejado tinha sido recebido pela turma de trabalhadores.

Como mencionado anteriormente, um dos integrantes do grupo era analfabeto. Para ele foram confeccionados materiais didático-pedagógicos específicos, correspondentes às suas necessidades de ensino-aprendizagem. As aulas eram a ele oferecidas individualmente no mesmo ambiente. Para que isso fosse possível, duas extensionistas e revezávamos durante os dias da semana para poder disponibilizar a atenção adequada.

Ao descrever minha observação do grupo, trago como pontos principais as seguintes informações: os motivos pelos quais deixaram de estudar; comportamento em sala de aula; comprometimento com o ensino-aprendizagem e quais expectativas tinham em relação aos exames. Nesse primeiro momento, os assuntos descritos foram baseados nas conversas e comportamentos que presenciei.

Como já relatei, a construção desta pesquisa foi baseada em três experiências distintas que participei. Porém, os fatos apresentados vão nos mostrar que muitas situações vivenciadas são frequentes nessa modalidade de ensino. E muitas delas resultam de um sistema educacional desigual, que favorece os mais abastados

economicamente e culturalmente. Nesse contexto, destaco a característica introspectiva muito presente no comportamento desses sujeitos. E ela, a princípio, dificultou minha comunicação com os mesmos, principalmente com o senhor não alfabetizado que precisei acompanhar com mais afinco. Esses sujeitos tendem a demonstrar vergonha através das expressões faciais e corporais, quando outras pessoas, que não pertencem ao quadro escolar, entram nesse espaço. Trazem na face e corpo todo o peso do preconceito vivido por eles e construído historicamente contra o analfabeto e as pessoas com baixa escolaridade em nossa sociedade (DI PIERRO & GALVÃO, 2007). E, em face disso, para que eu pudesse obter algum diálogo, precisasse conquistar a confiança deles e, principalmente, demonstrar que minha presença era para apoiá-los e ajudá-los e não constrangê-los.

As aulas expositivas eram complementadas com assuntos do cotidiano que condiziam com a temática abordada. E durante os diálogos, os alunos externavam suas opiniões, gerando a troca de experiências e ampliando seus conhecimentos. Essa situação me mostrava, na prática, as discussões trazidas por Freire (2002) sobre leitura de mundo e leitura da palavra. Em outros momentos, as histórias de vida eram narradas com o objetivo de fundamentar as experiências escolares anteriores, que pouco se diferenciou dos demais relatos que tive a oportunidade de presenciar. Em todos os argumentos apresentados pelos trabalhadores, destacou-se a insuficiência econômica das famílias como sendo o principal motivo que os impossibilitou de continuar seus estudos. Eles diziam que foram inseridos precocemente no mercado de trabalho para contribuir nas despesas familiares; e, após constituírem suas famílias, precisaram continuar trabalhando para ajudar nas despesas da própria casa.

Não passou despercebido também o total comprometimento dos alunos com as aulas e com a equipe de extensionistas que atuavam como professores. Os docentes participavam de forma dialógica (FREIRE, 1987) e cumprindo com o exigido em cada disciplina. O senhor que precisou de acompanhamento individual evoluiu de forma significativa durante este período, concluindo o curso lendo e completando corretamente as palavras.

Outro ponto que destaco foram os atravessamentos diários que esses trabalhadores tiveram que enfrentar para concluir o curso. E eles foram expostos verbalmente durante os intervalos das aulas. Por exemplo, a violência nas intervenções militares onde moram que, muitas vezes, os impossibilitavam de sair de suas casas.

Mesmo envoltos nas dificuldades presentes, esses trabalhadores se mostraram animados e confiantes com a possibilidade de realizarem os exames e, com isso, obterem a certificação desejada. E afirmaram que gostariam de continuar os estudos em cursos técnicos ou universitários. Constatei a importância de projetos como este na vida de trabalhadores que não conseguiram concluir seus estudos na infância. Eles oferecem esperança de melhoria profissional e pessoal.

4.2. Análise dos dados

Apresentaremos abaixo o primeiro grupo de perguntas da entrevista, em que buscamos informações sobre o perfil dos sujeitos envolvidos no projeto de extensão. Nele abordamos questões como idade, estado civil, cidade de origem. Optamos por apresentar a síntese dos dados em forma de tabela, para que pudéssemos ter melhor visualização.

Dados Pessoais					
Sujeitos/Alunos	Sexo	Idade	Estado civil	Filhos	Cidade de origem e há quanto tempo mora no RJ
1	Feminino	41	Casada	4 filhos 8 anos, 9 anos, 18 anos e 21 anos	Nasceu e foi criada no Rio de Janeiro
2	Feminino	22	Não declarado	Não declarado	Nasceu e foi criada no Rio de Janeiro
3	Feminino	30	Casada	2 filhos 10 ano e 13 anos	Nasceu e foi criada no Rio de Janeiro
4	Feminino	35	Não declarado	2 filhos 4 anos e 17 anos	Nasceu e foi criada no Rio de Janeiro
5	Masculino	55	Divorciado	4 filhos Todos maiores, a mais nova está com 23 anos e a mais velha 35	Nasceu em Campos, Estado do Rio de Janeiro e criado na cidade do RJ
6	Masculino	38	Casado	2 filhos 11 anos e 19 anos	Nasceu na Paraíba e se criou no Rio de Janeiro. Veio para o RJ quando tinha 5 anos de idade

No que diz respeito à faixa etária, observamos que os sujeitos entrevistados têm entre 22 e 55 anos. Mesmo não tendo entrevistado a totalidade dos envolvidos com o projeto, essa pequena amostra já apresenta uma característica muito presente na EJA,

que é o encontro de diferentes faixas etárias. Isso traz uma grande riqueza para a prática educativa e também um grande desafio, já que muitas vezes apresentam interesses distintos e diferentes formas de conceber a vida e a relação com o processo de escolarização.

Outro aspecto que nos chama a atenção é a maior presença de mulheres. Para além da amostra, o projeto de extensão teve um total de 12 alunos e, destes, oito eram de mulheres. Esse dado cruza com as respostas à questão da quantidade de filhos e, mais abaixo, com a questão dos motivos que os levaram a não concluir o processo de escolarização, pois algumas das justificativas dizem respeito ao universo feminino, como a gravidez e a necessidade de cuidar dos filhos. Quando juntamos essas questões à resposta mais recorrente dos alunos (a necessidade de trabalhar para garantir o próprio sustento ou o da família), vemos que a mulher tem ainda mais dificuldades para concluir o processo de escolarização.

A pergunta referente à cidade de origem guarda relação com a hipótese da questão do acesso. Sabemos que em cidade interioranas a população encontra ainda maior dificuldade para garantir o acesso aos estabelecimentos educacionais. Um dado que poderia nos ajudar a ter uma melhor compreensão desse fato, mas que não foi observado na construção do roteiro, seria buscarmos conhecer os bairros de origem, pois sabemos que numa cidade como o Rio de Janeiro, morar em bairros próximos ao Centro possibilita melhor acesso ao processo de escolarização. Também não ficou claro, em relação à pergunta da cidade onde nasceram, se alguns alunos atentaram para a distinção entre cidade e estado do Rio de Janeiro.

4.2.1. Questões referentes à evasão escolar

A evasão escolar tem sido um dos aspectos mais preocupantes na educação do país. E, como podemos perceber nas análises anteriores desta pesquisa, as mesmas justificativas vêm se perpetuando no decorrer da história da educação da população mais pobre. Conforme os relatos dos entrevistados, verificamos que os argumentos apresentados para explicar a “desistência” do processo de escolarização não diferem dos dados estatísticos expostos no presente trabalho.

Em relação à pergunta em que série/ano o aluno parou de estudar e por quê, em sua maioria, os entrevistados responderam que se afastaram da escola na 7ª série/8º

ano¹¹. Alguns justificaram que precisaram trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias. E, como mencionado anteriormente, com respeito ao público feminino, o principal motivo da evasão escolar está relacionado com a gravidez e o cuidado com os filhos. Conforme destacado na fala seguinte:

Eu parei de estudar na 7ª série. Porque depois que eu tive filhos eu deixei e não voltei mais. (SUJEITO 1)

Quando indagamos se haviam retomado os estudos e o porquê não tinham dado continuidade, quase todos responderam que o principal motivo foi a falta de tempo por conta do trabalho. Entre o público feminino, foram acrescentadas, nas justificativas, suas responsabilidades com os afazeres domésticos e o cuidado com os filhos. Trouxemos duas falas que embasam o que está sendo dito:

Não consegui. Ainda mais agora, né. A gente trabalhando, em casa tem que fazer as coisas, aí depois ainda tem que ir para a escola. Eu não consegui. (SUJEITO 1)

Retornei e parei. Eu tive filhos e não tinha mais com quem deixar, e o trabalho também já não dava mais. (SUJEITO 4)

Os dados destacados nessas duas questões reforçam as estatísticas apresentadas no capítulo anterior desta pesquisa, quando citamos os dados do IBGE 2017. Ao referir-se aos principais motivos que jovens e adultos se afastaram e não regressaram à escola, o censo diz que o trabalho é a principal justificativa em ambos os sexos, sendo que no público feminino é reforçado devido às responsabilidades domésticas e cuidado com os filhos.

Outro dado importante é a série/ano que se evidenciou na evasão escolar nesta pequena amostra. Na análise, vimos que a idade que esses sujeitos se evadiram das

¹¹ Na ocasião em que estudaram, o sistema educacional utilizava a nomenclatura série, e atualmente utilizamos a nomenclatura ano.

escolas está entre 14 a 17 anos (o que foi representado estatisticamente pelo referido censo no capítulo anterior). Também foi apresentado que o quantitativo de adolescentes que não frequentaram a escola no ano de 2015 corresponde a mais de um milhão.

Estes dados nos remetem a reflexões sobre o ingresso da camada popular nas escolas e o seu fracasso nelas. Sendo este um dado tão representativo na classe popular, podemos afirmar que o sistema educacional brasileiro está longe de favorecer a permanências desses sujeitos na escola. Conforme salienta Magda Soares: “Se a escola ainda não atende plenamente as camadas populares, [...], a escola que existe é antes contra o povo que para o povo.” (SOARES, 2017,16)

Quando indagamos se a pouca escolaridade influenciou em suas vidas e de que forma, todos disseram que sim. Duas discentes relataram que poderiam estar formadas em um curso que lhes desse um emprego melhor. Outras duas colocaram que a falta do ensino escolar prejudicou em sua formação pessoal. Uma delas salientou a dificuldade em não poder ajudar os filhos nas tarefas escolares e a outra, sua dificuldade na fala e na escrita. Dois entrevistados não justificaram suas respostas. Destacamos duas falas que reforçam o que descrevemos:

Muitas coisas. Em tudo. Acho que se eu tivesse acabado os meus estudos ou eu tivesse feito um curso, alguma coisa, eu estaria em um emprego melhor. (SUJEITO 1)

Atrapalhou muito, sim! Eu tenho muitas dificuldades na fala, na escrita e isso, como eu fiz na última vez, a professora falou que é falta da escola. Essa dificuldade que eu tenho de fala, escrita e interpretação. Isso é muita falta da escola, que desde pequena eu tenho essa dificuldade. Por isso eu tenho vontade de voltar a estudar para acabar com essas minhas dificuldades. (SUJEITO 4)

Os dados aqui analisados nos mostram que todos perceberam que a falta do ensino escolar foi prejudicial para sua formação profissional e pessoal. Isso nos leva a reflexão sobre a proposta do Exame de Certificação em relação à defasagem escolar desses sujeitos. Porque, apesar desse exame facilitar a volta desses alunos à

escolarização, por outro lado, não elimina a defasagem que resultou da lacuna na formação escolar, que vai desde a evasão até o reingresso.

4.2.2. Questões referentes ao Encceja e perspectiva de futuro

As perguntas relacionadas a esse tópico buscaram averiguar o grau de conhecimento desses trabalhadores em relação ao Encceja, o que os motivou a fazer a prova, se na execução do exame eles tiveram alguma dificuldade e o que desejam para o futuro.

Quando indagados sobre como tomaram conhecimento da realização do Encceja, os entrevistados, de um modo geral, falaram que foi através das servidoras do Centro de Filosofia e Ciências Humana (CFCH). Alguns chegaram a informar que as próprias servidoras fizeram as inscrições deles pelo site. Trouxemos abaixo a fala de uma entrevistada que reforça isso:

Foi aqui mesmo no meu trabalho. Uma pessoa veio me perguntar se eu tinha acabado os meus estudos e se eu gostaria de voltar a estudar e se já tinha ouvido falar no Encceja e se eu gostaria que me inscrevessem. Eu nunca tinha ouvido falar desse exame, só do ENEM. Aí, eu me inscrevi e gostei e teve uma turma aqui. A gente fez uns dois meses de aula, né. E me ajudou bastante em algumas dúvidas que eu tinha. Em relação até a Redação que eu consegui fazer. Porque eu não sabia fazer. (sujeito 4)

Apenas um dos entrevistados atribuiu o acesso à informação por meio diferente:

Por incrível que pareça, a gente aqui fez um cursinho de capacitação e aí a menina chegou e falou:- Você fez um curso tão bem, passou na prova. Por que você não volta a estudar? Aí ela viu esse Encceja que podia me matricular, aí eu falei, pô legal. Aí iniciou o princípio das aulas e foi muito bom. (sujeito 5)

Podemos verificar que a inserção no espaço de trabalho, no caso das pessoas entrevistadas, para além de garantir o sustento deles e de familiares, também possibilita que os mesmos tenham acesso à informação. Isso nos leva a refletir que, se o exame é

destinado à população, ela muitas vezes não o faz por não saber que tal exame existe. Se há classes de aula ou exame, o mais lógico seria que as instâncias governamentais responsáveis fizessem chamadas públicas, em locais e horários que, de fato, chegassem até a população. O que nem sempre acontece.

Ao questionarmos sobre o que os impulsionou a fazer o exame, os entrevistados, em sua maioria, disseram ser uma oportunidade que surgia para terminarem os estudos e, conseqüentemente, receberem a certificação. Destacamos duas falas que embasam isso:

Eu decidi fazer porquê eu acho que é uma oportunidade né. Como estava difícil eu estudar e deram uma oportunidade para a gente aqui eu falei vou encarar e vou até o fim. (SUJEITO 1)

Porque eu quero ganhar meu diploma. (SUJEITO 2)

Apenas um dos entrevistados relatou que decidiu fazer o exame para adquirir mais conhecimento e se atualizar, apontando que a certificação seria uma forma de comprovar a aquisição desses conhecimentos. Em sua fala, contudo, certificação e conhecimento se confundem:

Olha, o Encceja eu só fiz mesmo pra eu ter um conhecimento, né. Para você se atualizar, pra tá bem informado, ter mais uma estrutura. Entendeu? É aquele negócio. E pegar conhecimento mesmo! Até tá com formação. Amanhã ou depois perguntam, você fez o teu estudo médio, aí eu tenho. Porque hoje até tenho conhecimento, mas não tenho o diploma, então não tenho nada. (SUJEITO 5)

Sabemos que realizar o exame para conseguir a certificação não vai conferir conhecimento ao aluno, mas possibilita que ele comprove os conhecimentos que tem. Isso faz pensar novamente na crueldade da desigualdade social existente, que possibilita que alguns tenham acesso ao espaço escolar na perspectiva de construção de conhecimento e outros adentrem somente para lutar pela certificação.

Como podemos perceber na fala do aluno, a decisão de fazer a prova está relacionada com a oportunidade que obtiveram de voltar a estudar, o que nos impulsiona mais uma vez a refletir sobre a importância do ambiente de trabalho quando este não se

limita a força braçal, mas também cria meios de ajudar estes sujeitos na construção de conhecimentos.

Quando perguntamos se haviam sentido dificuldade na realização do exame, apenas os entrevistados 1, 4 e 5 tinham realizado a prova. E eles não a acharam difícil e que o resultado foi satisfatório, pois faltou poucos pontos para conseguirem a certificação. Separamos a fala da entrevistada 4, que acrescentou a importância do curso preparatório para o seu desempenho na prova:

Muito não. Porque o pouco tempo que eu fiz a aula aqui, eu tava muito tempo parada e quando chegou na hora, eu vi que muitas coisas que caiu na prova eu aprendi aqui e deu para refletir um pouco sobre. Eu passei só em duas e tirei 98 em duas. E passei na Redação. Tirei 7,5 na Redação. (SUJEITO 4)

O entrevistado 6 disse que desistiu do curso antes do término, portanto não realizou o exame. Justificou que teve um desentendimento com a administração do setor em que trabalha. Quanto às entrevistadas 2 e 3, disseram que o local escolhido para a realização do exame ficou longe de suas residências, o que dificultou que chegassem antes dos portões serem fechados. Destacamos uma das falas que comprova o ocorrido:

Não realizei a prova porque quando eu cheguei os portões já estavam fechados. Eu moro muito longe. Não consegui chegar a tempo. (SUJEITO 2)

Nesse ponto, os entrevistados destacam que o curso preparatório foi de suma importância para o bom desempenho da prova, o que nos levou a refletir sobre tal significação na vida desses trabalhadores, mostrando-nos ser este um Projeto que poderia ser ampliado nos demais espaços de trabalho. Mesmo sem conseguirem a certificação, todos os entrevistados se mostraram animados e dispostos a refazerem o curso preparatório.

A dificuldade para chegar ao local da prova, por conta da distância, é outro dado relevante na pesquisa. Não nos atentamos quanto à quantidade de polos disponibilizados pelas autoridades para a realização do exame, pois não se tratava de um

assunto relevante para este trabalho. Entretanto, cabe ressaltar que além desses dois entrevistados que não conseguiram fazer o exame porque não chegaram a tempo, outros trabalhadores reclamaram sobre os locais que fariam a prova. Segundo o INEP o índice de abstenção no Enceja passou de 50%, o que nos leva a refletir se a distância dos locais de prova a alguns locais de residência pode ser mais um agravante que prejudica sua realização.

Por último, questionamos sobre suas pretensões para o futuro. E a maioria dos entrevistados disse que esperam coisas melhores e que pretendem terminar os estudos e ingressar no ensino superior, para que possam progredir na área de trabalho. Disso nos certifica a fala seguinte:

Eu desejo coisas melhores para mim. Terminar meus estudos. Porque eu não quero isso daqui para o resto da minha vida. Eu pretendo fazer um curso superior. Só ainda não pensei em qual curso fazer.
(SUJEITO 2)

Apenas um dos entrevistados se posicionou diferente quanto a sua intencionalidade com os estudos. Mais uma vez, ele destacou que o importante é adquirir o conhecimento para seu crescimento pessoal. Como podemos verificar no relato abaixo:

Olha, ter o conhecimento mesmo é estar preparado para esse mundo nosso, né. O conhecimento é sempre bom. E o conhecimento que eu acho é através dos estudos mesmo, não tem outro meio. Porque a mídia ela ajuda muito, entendeu. O conhecimento a informação, ela te mantém informado. Mas, os estudos é diferente, entendeu? Com o estudo você tem outra bagagem, pelo incrível que pareça. Dá mais uma estrutura e o ego da pessoa também muda, entendeu. O auto estima do ser humano aumenta muito. Porque quando você sabe menos e uma pessoa fala alguma coisa você fica para baixo. Porque você acha que não tem capacidade de subir. Mas, todo mundo tem essa capacidade, basta querer e ter vontade né. De seguir em frente. Não pode é desanimar nunca. Não é porque eu tenho esses anos todos sem estudar que eu nunca fui um cara desanimado. Eu não estudei, não tenho estudo, mas tenho um conhecimento dentro dessa minha vida muito grande. Então, é tanto, que tá provado que eu fiz a prova e

tai o resultado. E eu achei ótimo esse resultado. (SUJEITO 5)

Podemos dizer que para aqueles que conseguiram fazer o exame e obter um bom resultado, ele cumpriu seu papel na realização de um sonho, que é concluir os estudos e obter o diploma. Os dois geram a esperança de alcançar níveis mais elevados na formação profissional e também elevam a autoestima desses sujeitos. Porém, esta iniciativa esbarra em um sistema educacional que desfavorece a continuação desses estudantes em sala de aula, por não estar preparado para recebê-los.

Na fala do sujeito 5, observamos uma característica muito presente no discurso construído pelo sistema capitalista, que democraticamente “oferece” a todos condições de estudar, porém “foca-se no indivíduo todas as possibilidades de êxito ou fracasso social, numa correlação direta com seus méritos pessoais”. (BRANDÃO, 2005, p. 32). O que nos aponta uma ideia muito presente na população menos favorecida economicamente e que precisa ser desconstruída para que ela compreenda o real sentido de direito à educação.

Considerações Finais

Conforme salientado anteriormente, esta pesquisa foi desenvolvida na observação de um grupo de trabalhadores que participaram de um projeto extensionista, de cunho preparatório para a realização do Enceja. O propósito foi analisar suas expectativas em relação ao exame e as influências dos resultados sobre a vida deles, com o intuito de compreender a real finalidade do exame de certificação e sua significação na vida dos sujeitos da EJA.

De acordo com os dados apresentados, chegamos à conclusão de que as expectativas em relação ao exame foram positivas, pois todos compreenderam ser esta uma oportunidade para obtenção da certificação desejada. Percebemos que o ambiente de trabalho pode ser um facilitador de informações e pode proporcionar aos trabalhadores não só o sustento, mas também meios de continuarem seus estudos. Vimos também que é necessário que as autoridades aperfeiçoem a divulgação do exame para que alcance um número maior da população.

Outro aspecto que se destacou foi a importância de Projetos de extensão como este na vida desses sujeitos, pois os mesmos relataram que o tempo de estudo realizado no curso foi significativo no desempenho da prova.

Também podemos perceber que as justificativas que surgiram em relação à evasão escolar têm sido muito presente no público jovem e adulto e pode ser confirmada com os dados obtidos em pesquisas estatísticas.

Após a prova, os trabalhadores se mostraram animados com o resultado e convictos em continuar os estudos. Todos relataram que querem dar sequência no Projeto, refazer a prova e afirmaram que querem dar continuidade aos estudos em cursos profissionalizantes ou acadêmicos. Mais uma vez, chamo a atenção: após o resultado do exame, esses trabalhadores foram tomados por sentimentos positivos que neles acendeu o desejo de prosseguir a escolarização.

Entretanto, na análise bibliográfica constatamos que esses sujeitos têm sido vítimas de um sistema educacional desigual que tende a perpetuar as desigualdades sociais. Pois, a universalização do ensino público tem enfrentado diversos atravessamentos que influenciam na qualidade e equidade do ensino. Percebemos que as iniciativas tomadas por este sistema continua favorecendo a classe economicamente privilegiada, sendo este um aspecto visível no decorrer da história.

Ao aprofundarmos nosso estudo sobre as políticas pública educacionais,

ficou evidenciado que seus objetivos sempre foram compensatórios, favorecendo às demandas da economia e permitindo ao trabalhador garantir, através do processo de escolarização, somente a instrução mínima para o atendimento às necessidades dos meios de produção.

A proposta democrática do ensino público baseou-se apenas na oferta da educação e delegou aos indivíduos seu sucesso ou fracasso escolar e social. Este discurso capitalista se mostrou muito presente na pesquisa, quando um dos entrevistados colocou sobre si e os demais sujeitos a responsabilidade do sucesso escolar. Contudo, sabemos que os aspectos que influenciam tal sucesso vão além da meritocracia.

Este trabalho foi de suma importância em minha formação, pois propiciou a desconstrução de alguns conceitos que, até então, estavam enraizados em minha forma de perceber e entender situações. Entre eles, eu também pensava que a formação profissional dependia da disposição de cada um. Por muito tempo me vi como sendo mais uma sobrevivente que correu atrás de seu sonho e o conquistou com sacrifício e determinação. Não que isto não seja o correto, pois realmente chegar até aqui foi através de muitas lutas, lutas estas que hoje entendo serem necessárias quando estamos num sistema desigual, que favorece uma classe e desprestigia a outra.

Percebi que assim como esses trabalhadores, também fui prejudicada por esse sistema e que, por conta desse atravessamento, hoje preciso redobrar meu tempo de estudo para poder compensar a lacuna aberta entre o tempo de evasão escolar e o reingresso na escola. Entretanto, também constatei que o exame de certificação me proporcionou concluir uma etapa de ensino que demandaria dois anos. E assim pude participar no processo de ingresso na universidade. E da mesma forma, esses trabalhadores também almejam adquirir mais conhecimentos em prol de melhor formação profissional e também pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. p. 221-230. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. – (Coleção educação para todos; 3). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 30 de janeiro de 2018.

BRANDÃO, Marisa. **Educação básica de jovens e adultos e trabalho**. p. 109-120. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. – (Coleção educação para todos; 3). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 01 janeiro de 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. **Democracia restrita – escola excludente**. p. 19-45. Educação, Estado e Democracia no Brasil / Luiz Antônio Cunha. - 6. ed. - São Paulo : Cortez; Niterói, RJ : Editora da Universidade Federal Fluminense ; Brasília, DF : FLACSO do Brasil, 2009.(Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 17)

DEMO, Pedro, **Introdução à Metodologia da Ciência**, 2ª. ed, SP: Atlas, 1985. Disponível em: <<http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74301206/DEMO-Introducao-a-Metodologia-da-Ciencia.pdf>> Acesso em: 14 de março de 2018

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando and RIBEIRO, Vera Magalhães. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. *Cad. CEDE* [online]. 2001, vol.21, n.55, pp.58-77. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>> Acesso em: 05 de fevereiro de 2018

DI PIERRO, Maria Clara. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil**. p. 17-30 Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. – (Coleção educação para todos; 3). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 20 de dezembro de 2017.

Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. **Conheça o Enem.** Disponível em: <https://enem.inep.gov.br/#/antes?_k=17y20x> Acesso em: 28 de fevereiro de 2018.

FERREIRA, Paula, SOUZA, André de. **Censo Escolar 2017: cai o número de matrículas na educação básica.** Ensino fundamental puxa essa queda; educação integral registra crescimento, de acordo com dados divulgados pelo MEC. O GLOBO, 31/01/2018 – 11:00 atualizado 31/01/2018 – 21:01. Disponível em:<<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/censo-escolar-2017-cai-numero-de-matriculas-na-educacao-basica-22347576>> Acesso em: 21 de fevereiro de 2018

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987GODOY, Arilda S., **Pesquisa Qualitativa tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, maio/jun, 1995 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3> > Acesso em: 14 de março de 2018

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>> Acesso em: 05 de fevereiro de 2018.

INEP. Ministério da Educação. **Notas e Estatística. Censo Escolar 2016.** Brasília – DF/Fevereiro de 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> Acesso em 05 de janeiro de 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000.**Concelho Nacional de Educação. Brasília. DF. Aprovado em: 10/05/2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> Acesso em: 15 de novembro de 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes> Acesso em: 19 de janeiro de 2018.

Ministério da Educação - MEC. **Enceja.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enceja>> Acesso em: 28 de fevereiro de 2018.

Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf > Acesso em dezembro de 2017.

PNAD Contínua. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio e Contínua**. IBGE, 2017. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101434.pdf>> Acesso em: 21 de fevereiro de 2018.

SAVIANI, Demerval. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Demerval Saviani- Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**/Magda Soares. - 18. ed. - São Paulo: Contexto, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. Spínola, 1900-1971. **Educação é um direito**. / Anísio Teixeira; apresentação de Clarice Nunes; posfácio de Marlos B. Medes da Rocha. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. (col. Anísio Teixeira; v. 7)

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <<file:///C:/Users/mpefe/Downloads/84708933-Livro-Introducao-a-pesquisa-em-Ciencias-Sociais-Trivinos%20-2.pdf>> Acesso em: 15 de março de 2018

Anexo

O anexo apresentado a seguir corresponde ao roteiro inicial da entrevista realizada com os trabalhadores que participaram do Projeto de Extensão.

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA

Pergunta 1: Qual é o seu nome?

Pergunta 2: Quantos anos você tem?

Pergunta 3: Com qual gênero você se identifica?

Pergunta 4: Você é casado(a) e tem filhos? Se sim, quantos são e possuem qual idade?

Pergunta 5: Em qual Estado/Cidade você nasceu e foi criado?

Pergunta 6: Você está morando no RJ há quanto tempo?

Pergunta 7: Em que ano/série você parou de estudar e por quê?

Pergunta 8: Você retomou os estudos? Se sim, quais motivos o impossibilitou de continuar?

Pergunta 9: A pouca escolaridade influenciou na sua vida? Se sim, de que forma?

Pergunta 10: Como você ficou sabendo do Encejea?

Pergunta 11: Por que você decidiu fazer o Encejea?

Pergunta 12: Você sentiu alguma dificuldade ao realizar o exame?

Pergunta 13: O que você deseja para o seu futuro?