

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

EDUARDO GIACOMIN DE DAVID

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SUAS FORMAS DE OFERTA E
SUJEITOS:**

Uma análise de duas distintas escolas de tal modalidade

PORTO ALEGRE

2019

Eduardo Giacomini de David

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SUAS FORMAS DE OFERTA E
SUJEITOS:**

Uma análise de duas distintas escolas de tal modalidade

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Elizabete Caregnato

PORTO ALEGRE

2019

CIP - Catalogação na Publicação

de David, Eduardo Giacomini

A Educação de Jovens e Adultos, suas formas de oferta e sujeitos: Uma análise de duas distintas escolas de tal modalidade / Eduardo Giacomini de David. -- 2019.

147 f.

Orientadora: Célia Elizabete Caregnato.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Educação de Jovens e Adultos - EJA. 2. Sujeitos da EJA. 3. Políticas educacionais. 4. Direito à educação. 5. Sociologia da educação. I. Caregnato, Célia Elizabete, orient. II. Título.

Eduardo Giacomini de David

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SUAS FORMAS DE OFERTA E
SUJEITOS:**

Uma análise de duas distintas escolas de tal modalidade

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do
Sul como requisito parcial para a obtenção do título
de Licenciado em Ciências Sociais.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2019

A banca examinadora aprova, com o conceito A, o presente Trabalho de Conclusão de Curso
elaborado por Eduardo Giacomini de David para a obtenção do título de Licenciado em
Ciências Sociais.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Célia Elizabete Caregnato

Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Alexandre Silva Virgínio

Departamento de Sociologia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Seria inviável agradecer neste pequeno espaço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação, como professores e amigos. A todos estes, meu mais sincero obrigado. Algumas pessoas, todavia, por sua fundamental participação em minha trajetória acadêmica, merecem uma menção especial.

Primeiramente gostaria de agradecer aos meus pais, Roberto e Adriane, por todo o incondicional empenho em minha formação e pela irrestrita compreensão, incentivo e apoio, de todos os tipos, nos caminhos por mim trilhados. Sem vocês, nada teria sido possível. A estes, juntamente à minha irmã, Rafaela, também agradeço enormemente pela confiança em mim depositada e pela compreensão de minha ausência e afastamento temporário em tantos momentos de dedicação aos estudos.

Agradeço também ao meu tio e tia, Augusto e Helena, bem como meu primo, Alexandre, por me receberem de braços abertos em sua casa, lar este que por cinco anos foi meu refúgio e abrigo seguro. O auxílio de vocês, meus “pais e irmão da capital”, foi fundamental para que concluísse esta etapa tão importante em minha vida.

Agradeço à minha professora e orientadora, Célia Elizabete Caregnato, por toda sua dedicação, empenho e paciência em minha orientação não só para a realização deste trabalho, mas no decorrer dos estágios docentes. Tudo isto, juntamente com sua confiança em minha capacidade enquanto professor e pesquisador, bem como seus constantes estímulos e correções, foi absolutamente fundamental em minha formação para a docência e pesquisa.

Agradeço à instituição UFRGS, e em especial seu corpo docente e administrativo, por me proporcionar as oportunidades e ferramentas para concluir com êxito esta etapa de minha formação.

Agradeço, por fim, ao corpo diretivo e administrativo do Colégio de Aplicação da UFRGS e do NEEJA Cardeal Alfredo Vicente Scherer por me permitirem que realizasse tal pesquisa em suas escolas, bem como aos alunos que colaboraram na construção deste trabalho, fornecendo os dados empíricos fundamentais para sua realização.

RESUMO

Neste trabalho analisaremos duas formas de oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), presencial e semipresencial, e caracterizaremos quem são os sujeitos que as procuram para dar continuidade aos seus estudos. Retendo nosso olhar sobre duas escolas que ofertam tais formas desta modalidade da Educação Básica, verificaremos como e em que condições estas formas de oferta são nelas desenvolvidas e retrataremos quem são seus públicos, observando suas trajetórias de escolarização prévias à EJA e suas motivações e expectativas vinculadas ao retorno aos estudos. Para tanto, discutimos inicialmente a história da educação de jovens e adultos no Brasil e as legislações que atualmente regem tal modalidade, bem como assinalamos a enorme demanda potencial por esta e a centralidade desta no sistema educacional brasileiro atual, dada sua dinâmica, as quais não são acompanhadas pela efetiva oferta desta modalidade e por políticas públicas a ela específicas, o que impõe sérios desafios à esta. Apontamos que a EJA, além disto, vem se desenvolvendo cada vez mais em uma abordagem escolarizante, reproduzindo o que é realizado no ensino dito regular, e se pautando em ofertas nas formas não presenciais, as quais geralmente possuem como foco principal a certificação e não a educação, o que faz com que estas formas sejam educacionalmente deficitárias. Tais considerações orientaram a análise das distintas formas com que a EJA é ofertada nestas escolas, a qual foi realizada a partir da observação participante nestas, na qual se presenciaram de maneira nítida as maiores potencialidades educativas do ensino presencial frente ao semipresencial. Orientada por tais discussões e pela literatura acerca do processo de escolarização e seus condicionantes, representada sobretudo por Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, a caracterização dos estudantes destas escolas se deu através da aplicação de um questionário a vinte e cinco alunos de cada uma destas, dentre os quais posteriormente foram selecionados três estudantes de cada escola para a realização de uma entrevista semiestruturada. Estabelecemos assim tanto um quadro geral dos públicos destas escolas, quantitativo, traçado a partir dos dados obtidos através dos questionários, quanto delineamos seis significativos perfis individuais de escolarização, qualitativos, inspirados nas análises desenvolvidas por Lahire e traçados por meio das entrevistas semiestruturadas, os quais tornaram mais concreto e vivo o quadro geral, previamente estabelecido, dos públicos destas escolas. Assinalamos a grande diversidade dos públicos destas quanto às suas trajetórias escolares prévias à EJA e suas motivações para a saída e o retorno à escola, bem como a juvenilização desta modalidade, a qual se apresenta de forma mais acentuada na escola que oferta tal modalidade na forma semipresencial. Apontamos também que os públicos mais jovens destas, que deixaram recentemente a escola dita regular, assim o fizeram não tanto pela necessidade de trabalho, mas sim por sua acidentada trajetória escolar e as estratégias por estes adotadas para realizar sua escolarização. Ademais, na conclusão deste trabalho, com base no discutido e apontado neste, assinalamos algumas indicações com vistas a aprimorar o problemático modo como a EJA vem se desenvolvendo na atualidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos – EJA. Sujeitos da EJA. Políticas educacionais. Direito à educação. Sociologia da educação.

ABSTRACT

This paper analyses two forms of adult education developed in Brazil (Educação de Jovens e Adultos – EJA), on-site and distance education, and characterize the students who seek out those in order to continue their studies. Looking at two schools that offer those forms of adult education, this paper examines how and under which conditions both forms are developed in those schools and who are their students, observing their schooling trajectories before adult education and their motivations and expectations related to their return to school. For this purpose, this paper discusses firstly the history of adult education in Brazil and the laws that currently govern it. Subsequently, it points out the great potential demand for adult education and its centrality in the current Brazilian educational system, which are not keep up with the offer and the public policies of adult education, which imposes several challenges to it. Furthermore, it discusses that adult education in Brazil is being increasingly developed in a schooling approach, replicating what is done in the so-called regular schools, and being offered in distance education forms that generally focus more on certification than education, which makes those forms educationally problematic. Those considerations guided the analysis of the distinct forms which EJA is offered in those schools, what was done through the participant observation of them, in which the greater educational potentialities of on-site education compared with distance education were witnessed in a greater way. The characterization of these schools' students, guided mainly by Pierre Bourdieu's and Bernard Lahire's analyses of the schooling process and its determinant factors, was done through the application of a questionnaire to twenty-five students of each school, among which three of which school were later selected to carry out a semi-structured interview. Thus, are established a general and quantitative framework of the students of these schools, outlined through the data obtained by the questionnaires, as well as six qualitative individual schooling profiles, outlined through the semi-structured interviews with the selected students and inspired in the Bernard Lahire analyses, which makes more lively and concrete that general framework previously established. This research points out the great diversity of these schools' students regarding their schooling trajectories previous to EJA and their motivations and expectations related to their return to school, as well as the juvenilization of EJA, which is more pronounced in the school that offers it in the distance education form. Additionally, it indicates that the younger students of these adult education schools did not leave the so-called regular schools out as a result of a necessity to work full-time, but because of their rough schooling trajectories and their strategies to realize their schooling. Moreover, this paper's conclusion attempts to point out few indications to improve the problematic way that EJA is being currently developed.

Keywords: Adult education. Adult Education students. Educational policies. Right to education. Sociology of education.

LISTA DE SIGLAS

CEEd/RS	Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	13
1.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	13
1.2 <i>SURVEY</i>	14
1.3 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	16
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRIA, LEGISLAÇÕES E ATUALIDADE .	18
2.1 A RICA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	18
2.2 DISCUSSÕES SOBRE AS LEGISLAÇÕES QUE REGEM A EJA NA ATUALIDADE.....	32
2.3 A EJA, HOJE: DEMANDA, CENTRALIDADE, DESAFIOS E POLÍTICAS PÚBLICAS	55
3 SOBRE AS ESCOLAS ANALISADAS	72
4 OS ESTUDANTES DESTAS ESCOLAS: OLHARES GERAIS E PARTICULARES	80
4.1 FATORES INTERVENIENTES NA ESCOLARIZAÇÃO: O QUE DIZ A LITERATURA.....	81
4.1.1 Pierre Bourdieu: capital cultural, sistema de ensino e reprodução social	81
4.1.2 Bernard Lahire: a pluralidade dos educandos e sua agência na escolarização	88
4.1.3 A Pedagogia e os condicionantes da escolarização internos à escola	94
4.2 PERSPECTIVAS GERAIS SOBRE OS ALUNOS DESTAS ESCOLAS	101
4.3 PERFIS INDIVIDUAIS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALGUNS DESTES ALUNOS	115
4.3.1 Vera: entre a enxada, os irmãos e os cadernos	117
4.3.2 Jonas: de casa à escola, da universidade à escola.....	120
4.3.3 Jasmine: as mudanças de escola e o <i>ser</i> filho, o <i>ter</i> filho e a saída da escola	121
4.3.4 Helena: as perdas do pai e do padrasto e, com elas, do apoio à escolarização.....	124
4.3.5 Lúcia: a criação do “atraso” escolar e as estratégias adotadas frente a este	126
4.3.6 Rosa: entre as esperanças futuras com a escola e as decepções com o presente desta.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS E ALGUMAS INDICAÇÕES	131
REFERÊNCIAS	137
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	141
APÊNDICE – QUESTIONÁRIO APLICADO	142

INTRODUÇÃO

O presente estudo se propõe inicialmente a analisar como são desenvolvidas duas distintas formas de oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), presencial e semipresencial, em duas escolas que oferecem tal modalidade da Educação Básica. As escolas aqui analisadas são o Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) Cardeal Alfredo Vicente Scherer, que oferta a EJA na forma semipresencial, e o Colégio de Aplicação, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que oferta a EJA na forma presencial.

A primeira destas escolas, parte da rede estadual gaúcha, se situa na área central de Porto Alegre e, como dito, oferta a EJA na forma semipresencial, a qual se pauta em uma proposta de ensino marcada pelo estudo autônomo dos estudantes, realizado fora da escola, embora haja nesta docentes, em horários específicos no período diurno e noturno, à disposição destes educandos para lhes auxiliar em seus estudos e aplicar os exames com vistas à certificação destes no Ensino Fundamental e Médio. Esta forma particular de oferta da EJA é regulamentada pela Resolução nº 343/2018 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e pelo parecer nº 765/2015 do mesmo Conselho. Já a segunda escola, o Colégio de Aplicação da UFRGS, oferece a EJA na forma presencial, a qual se desenvolve no período noturno e em uma região periférica de Porto Alegre. Nesta escola, as disciplinas são executadas conjuntamente, diferente do que ocorre no NEEJA, no qual é permitido ao aluno que estude e preste as provas destas disciplinas separadamente, conforme sua escolha, embora este necessite ser aprovado em todas as disciplinas de sua etapa de escolarização para receber o diploma desta. Para além de tais distinções na forma como é ministrada a EJA e no modo como se organizam os estudos, ambas as escolas possuem significativas diferenças também nas condições em que esta modalidade é realizada, dadas suas estruturas físicas e ambientes proporcionados aos seus alunos, a qualificação de seus professores para ministrarem tal modalidade de ensino e as concepções que estes adotam, implícita ou explicitamente, acerca da educação, de forma ampla, da EJA, de forma particular, e dos alunos desta modalidade.

Posteriormente a esta análise sobre as formas como a EJA é ofertada por tais escolas, se caracterizará quem são os sujeitos que as procuram para dar prosseguimento à sua escolarização. Estes serão analisados a partir de suas trajetórias de escolarização prévias à EJA – nas quais serão avaliadas também os fatores considerados pela literatura especializada como relevantes condicionantes destas, como a condição financeira da família do estudante,

as percepções e disposições deste e de sua família acerca da escola e o capital cultural destes agentes –, bem como de suas expectativas e motivações relacionadas ao retorno à escola.

Se pretende, a partir destas análises acerca das distintas formas com que a EJA é executada nestas duas escolas e de quem são seus estudantes, avaliar de que modo estas diferentes formas como são ofertadas atualmente a EJA impactam sobre os processos educativos desenvolvidos nestas instituições e quais são os públicos que respectivamente procuram tais formas específicas com que a EJA é ofertada para dar prosseguimento à sua escolarização. Desta forma, se procura analisar como tais formas diferenciadas de oferta da EJA influem e se refletem nos públicos que são atendidos por estas, bem como de que modo estas impactam na qualidade da educação oferecida a seus alunos. Assim, mais que contribuir nas discussões acerca das formas como a EJA se dá atualmente e quais são seus públicos, se pretende pensar os caminhos, com seus desafios e possibilidades, que esta modalidade tem de trilhar para garantir um efetivo direito à educação à população por ela atendida, bem como indicar algumas medidas para se aprimorar o modo como a Educação de Jovens e Adultos vem se desenvolvendo na atualidade.

Com tais objetivos em mente, o primeiro capítulo deste trabalho busca explicitar os procedimentos metodológicos utilizados com vistas ao levantamento dos dados empíricos necessários à realização desta pesquisa, os quais se basearam sobretudo em três frentes. Todas estas, ademais, foram permeadas pela leitura de bibliografia acadêmica tanto de caráter metodológico, a qual foi fundamental para me apontar como realizar cada uma destas frentes da pesquisa, quanto de caráter teórico, abordando as temáticas as quais tratei nestas, sendo referenciais essenciais para guiar-me em minha pesquisa e embasando tais frentes. Assim, a ida à campo e os estudos teóricos e metodológicos, se deram num processo contínuo e concomitante, retroalimentando-se mutuamente.

A primeira destas frentes, que buscou obter informações acerca das escolas aqui analisadas, se deu através de um processo de atenta observação participante no qual se somou minha presença e convívio nestas às muito elucidativas conversas informais que realizei com alunos, professores e funcionários administrativos de tais escolas visando capturar, além do modo de funcionamento explícito e implícito destas, as percepções destes atores acerca da instituição de ensino, sua missão e seus estudantes.

A segunda destas frentes para a coleta de informações foi a realização de uma pesquisa *survey*, na qual promovi a aplicação de um questionário, presente no apêndice deste trabalho, com perguntas em sua grande maioria fechadas, a vinte e cinco alunos de cada uma destas

escolas, selecionados de forma a procurar representar a totalidade de seus públicos. A partir destes questionários obteve-se importantes descrições quantitativas acerca dos sujeitos que frequentam tais escolas, relacionadas especialmente às suas experiências prévias de escolarização, suas percepções acerca destas e as condições, econômicas e socioculturais, para tal, bem como suas motivações e expectativas relacionadas ao retorno à escola.

A terceira de tais frentes se constituiu na realização de entrevistas semiestruturadas com três alunos de cada uma destas escolas, os quais já haviam respondido anteriormente o questionário, por mim analisado, a partir do qual tais seis estudantes foram selecionados para serem entrevistados haja vista que representavam significativos casos de relação com a escolarização. Tais entrevistas se deram com base em roteiros flexíveis, nos quais elenquei, de maneira diferenciada para cada aluno, uma série de questões as quais procuravam, além de melhor compreender e detalhar o que estes estudantes relataram no questionário anteriormente respondido por eles, aprofundar e ir além deste questionário previamente respondido por eles, abordando assim uma série de outras temáticas que o circundavam. A partir destas entrevistas foram reunidas uma série de informações bastante pertinentes à pesquisa aqui desenvolvida e que não haviam sido obtidas por meio do questionário, as quais complementaram a abordagem quantitativa anterior, desenvolvida através destes, tornando-a mais viva e concreta.

O segundo capítulo deste trabalho aborda variados aspectos relativos à Educação de Jovens e Adultos em nosso país e, para tanto, está dividido em três seções. Na primeira destas se lançarão olhares sobre a rica história da educação de jovens e adultos no Brasil anteriormente à esta ser estabelecida enquanto uma modalidade educativa, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, discutindo-se aqui sobretudo as formas com que esta era desenvolvida e as concepções que seus docentes tinham acerca dos públicos jovens e adultos que a procuravam e de que modo se daria a educação destes sujeitos. Na seção seguinte se tratarão e discutirão as legislações que atualmente embasam tal modalidade da Educação Básica, representadas pela Constituição Federal, pela LDBEN de 1996 e pelas resoluções que a regem a nível federal e estadual, analisando como se desenrolaram as disputas que se fazem nestas presentes e seus impactos sobre a Educação de Jovens e Adultos. Na seção posterior se abordará uma série de questões relativas à atualidade da Educação de Jovens e Adultos, como sua enorme demanda potencial e sua centralidade dentro do sistema educacional brasileiro, dada a própria dinâmica deste, bem como o modo

com que esta vem sendo desenvolvida, as políticas públicas à ela vinculadas e os desafios que esta enfrenta.

A partir disto, no terceiro capítulo exporemos o modo como se desenvolve a Educação de Jovens e Adultos no Colégio de Aplicação e no NEEJA, as duas instituições de ensino aqui analisadas, as quais a ofertam nas formas presencial e semipresencial, respectivamente, e discutiremos os impactos que estas formas possuem sobre o processo educacional nestas desenvolvido. Além disto, discutiremos as condições em que tal modalidade é ofertada em ambas as escolas e as concepções que os docentes destas carregam acerca da educação, de forma ampla, da EJA, de forma particular, e dos alunos de tal modalidade.

No quarto capítulo deste trabalho, dividido em três seções, se caracterizará quem são os públicos que procuram estas escolas aqui analisadas para dar prosseguimento à sua escolarização. Na primeira destas seções se fará uma revisão da literatura que trata acerca dos fatores intervenientes no processo de escolarização, os quais pautam, assim, a trajetória escolar destes estudantes, bem como suas motivações e expectativas vinculadas ao retorno à escola. Esta literatura, vinculada à Sociologia da Educação – e representada sobretudo por Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, dois importantes sociólogos que tratam da escolarização e do sistema escolar –, foi complementada com outros textos, da área da Pedagogia, que tratam de aspectos mais específicos da escolarização, intraescolares, que também são pertinentes a tal processo de escolarização. A partir de tal revisão teórica, que serviu de base para a construção do questionário aplicado aos alunos destas escolas, se pretende não apenas aclarar quais são os aspectos a serem considerados quando se procura, como aqui, analisar a trajetória escolar – e as condições para tanto – destes alunos e suas motivações e expectativas vinculadas ao retorno à escola, mas também analisar, mesmo que de forma breve, estas abordagens já consagradas acerca do processo de escolarização e seus condicionantes, indicando e discutindo seus limites e possibilidades.

Esta literatura e sua discussão, portanto, será a base sob a qual se assentam as seções seguintes deste capítulo, nas quais propriamente analisarei quem são os públicos destas duas escolas. Assim, na segunda seção deste se delineará um quadro geral dos estudantes de cada uma destas escolas, no qual se analisará as escolarizações destes prévias à EJA e suas motivações e expectativas relacionadas ao retorno à escola. Este quadro geral, construído a partir das informações obtidas através da aplicação dos questionários, visa comparar os estudantes de ambas as instituições de ensino, intentando apontar possíveis semelhanças e diferenças entre estes. Ademais, é bastante produtivo, para melhor se analisar quem são os

públicos destas escolas, dada a grande diversidade de sujeitos que as buscam para dar continuidade a seus estudos, se traçar alguns perfis individuais de escolarização de seus estudantes, de modo a ir além das regularidades constatadas anteriormente e ter, desta forma, um quadro mais vivo, completo e concreto de quem são tais alunos. Assim, em uma nova seção deste capítulo e a partir das entrevistas realizadas no âmbito desta pesquisa, estabeleceremos alguns perfis individuais de escolarização bastante significativos ao que foi aqui discutido, inspirado no que foi executado por Bernard Lahire em seu livro *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, de 1997. Tais perfis, porém, foram traçados como exercícios breves e sem a profundidade metodológica da abordagem lahierana, tendo em vista os limites deste estudo.

Por fim, nas considerações finais deste trabalho se pretende articular o que foi discutido e retratado até então, bem como apontar algumas indicações para se aprimorar o modo como a Educação de Jovens e Adultos vem se desenvolvendo na atualidade, pensando-se aqui para além das duas escolas nesta pesquisa analisadas. Assim, além de se assinalar os caminhos que vem sendo trilhados na EJA e se analisar como estas diferentes formas pelas quais esta se desenvolve influem sobre os processos educativos, refletindo sobre seus desafios e possibilidades, com vistas a contribuir para a discussão sobre esta modalidade da Educação Básica, apontaremos caminhos que devem ser percorridos para que esta se constitua enquanto um efetivo instrumento que garanta o direito à educação consagrado na Constituição de 1988.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como já citado na introdução, para a obtenção dos dados necessários à execução desta pesquisa foram empregados três procedimentos metodológicos: a observação participante do ambiente escolar e dos atores e relações que constituem tal instituição; a realização de uma pesquisa *survey*, através da aplicação de um questionário a alguns alunos destas escolas; e a realização de entrevistas semiestruturadas com alguns indivíduos que já haviam respondido previamente ao questionário. Neste capítulo detalharemos como se deu a execução de cada um destes procedimentos metodológicos.

1.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Para capturar e analisar de maneira mais acurada o ambiente escolar, os atores que o constituem e as relações entre eles desenvolvidas, foi utilizado, além da literatura acadêmica sobre a EJA, lida previamente e no decorrer desta pesquisa, o ensaio de Marques (2016), o qual apresenta importantes reflexões sobre como se deve realizar uma observação participante em pesquisas de campo em contextos escolares, bem como sugestões de práticas para tanto.

A leitura deste texto contribuiu para que pudesse desenvolver as habilidades e sensibilidades necessárias para proceder como um pesquisador no contexto escolar e, em menor grau, para que conseguisse compreender o que estava envolvido neste: em tal último aspecto, a bibliografia acerca da Educação de Jovens e Adultos teve um papel mais expressivo. Ademais, Marques (2016) foi fundamental também para que conseguisse encontrar um modo prático de registrar e, posteriormente, organizar e sistematizar o grande número de falas – de professores, alunos e membros do corpo administrativo das escolas aqui analisadas – e observações que ali vivenciei, bem como minhas reflexões acerca destas. Todos estes dados que foram muito pertinentes para a pesquisa aqui desenvolvida e estiveram presentes em grande número desde o primeiro dia em que desloquei às escolas até o último destes: a obtenção de tais dados através da observação participante, bem como seu registro e posterior análise através de meios digitais, se deu durante todo o período em que estive presente nas escolas.

A grande quantidade de dados por mim recolhidos e de reflexões a partir destes realizados, dada minha presença na escola orientada pela técnica da observação participante,

foram utilizados sobretudo para se analisar a escola, seus atores, ambientes e modo de funcionamento, embora uma parte destes também tenha sido importante para caracterizar os públicos da EJA destas duas escolas.

1.2 SURVEY

Visando estabelecer de maneira geral e quantitativa quem são os alunos que procuram as duas escolas de EJA nesta pesquisa analisadas, com relação sobretudo às suas prévias experiências de escolarização, percepções acerca destas e as condições – econômicas e socioculturais – para tal, bem como suas motivações e expectativas relacionadas ao retorno à escola, foi realizada uma pesquisa *survey*. Este método de pesquisa, conforme Freitas *et al.* (2000), pode ser caracterizado

[...] como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário. [...] Como principais características do método de pesquisa *survey* podem ser citadas: o interesse é produzir descrições quantitativas de uma população; e faz uso de um instrumento predefinido (p. 105).

Tal *survey* foi executada por meio da aplicação de um questionário – presente no primeiro apêndice deste trabalho –, o qual contém trinta e nove perguntas, a vinte e cinco alunos de cada uma das escolas aqui consideradas. Este foi construído por mim com base na discussão acerca dos fatores intervenientes na escolarização (e, assim, na trajetória escolar destes alunos), exposta no quinto capítulo deste trabalho, bem como baseado nas indicações acerca de como se deve dar a construção deste instrumento presentes em Babbie (2003), Baquero (2009) e, em menor grau, Fink (1995) e Freitas *et al.* (2000).

A partir e para além das leituras destas bibliografias, a elaboração do questionário envolveu a construção de uma série de versões preliminares deste e, após estes refinamentos prévios e discussões com minha orientadora acerca deste instrumento, realizou-se um pré-teste de tal ferramenta com dois alunos de cada escola. Não sendo exigida mais nenhuma modificação e aprimoramento neste questionário, dado que os participantes do pré-teste não encontraram quaisquer dificuldades em responder este, e dada a aprovação para a aplicação deste por parte de minha orientadora, que o julgou pertinente, claro e completo dado seu propósito, parti para sua aplicação de fato. Como estratégia para tanto, conduzi pessoalmente

sua aplicação, tendo sido este instrumento fornecido aos alunos que, convidados a participarem da pesquisa, aceitaram colaborar com esta. Estes foram responsáveis pelo preenchimento do questionário, embora colocasse-me à disposição destes para auxiliá-los nisto e solucionar possíveis questionamentos que poderiam surgir durante tal preenchimento.

Haja vista as diferenciadas formas de oferta da EJA nas escolas aqui analisadas e seus respectivos modos de funcionamento, visando garantir que os alunos participantes da pesquisa fossem em maior grau possível representativos dos discentes destas escolas, a aplicação do questionário foi promovida por mim de maneira distinta em cada uma destas.

No NEEJA, dado que estudantes podem vir à escola apenas para realizar sua matrícula e a prova final das disciplinas, já que o ensino nesta escola é ofertado semipresencialmente, convidei a participar de minha pesquisa apenas os alunos que estavam se matriculando nesta escola, seja no Ensino Fundamental quanto no Médio, haja vista que deste modo não teria uma amostra que englobasse apenas aqueles que a frequentam presencialmente ou que estão realizando a avaliação final de alguma disciplina, ambos grupos que evidentemente não representam a totalidade dos alunos do NEEJA. Ademais, para garantir um maior poder representativo dos estudantes que participaram da pesquisa frente à totalidade do alunado desta escola, promovi a aplicação do questionário em três dias e turnos distintos, de modo a abranger pela pesquisa todos os possíveis públicos de tal instituição escolar, anulando possíveis vieses da amostra relacionados à minha presença na escola em apenas um turno, por exemplo. Essa preocupação acerca de um provável enviesamento da amostra também explicam o motivo de ter sido escolhido, para esta pesquisa, o NEEJA Cardeal Alfredo Vicente Scherer e não algum outro dentre os cinco Núcleos de Educação de Jovens e Adultos espalhados por Porto Alegre: este, devido à sua localização no centro desta cidade, recebe uma grande variedade de públicos, vindo de distintas regiões desta, que contam com uma grande diversidade de experiências prévias de escolarização e possibilidades para tanto. Desta forma, consigo um olhar mais amplo acerca dos NEEJAs – que ofertam a EJA na forma semipresencial – e seus estudantes, evitando possíveis distorções amostrais pelo fato da escola estar situada em um bairro específico ou ter aplicado os questionários apenas em um turno.

No Colégio de Aplicação os questionários foram aplicados a alunos que estavam em aula, dado que este grupo não é apenas uma parcela do alunado total da instituição, mas representa sim a totalidade deste, já que a EJA nesta instituição escolar é ofertada na forma presencial. Deste modo, em duas noites, turno único em que é oferecida a EJA nesta escola, após explicar minha pesquisa em algumas salas de aula e convidar os alunos destas a

preencherem o questionário, consegui aplicar vinte e cinco destes a estudantes de Ensino Fundamental e Médio, na proporção em que cada etapa da Educação Básica possui alunos na Educação de Jovens e Adultos na referida escola.

A partir dos dados obtidos através dos questionários foi criado um banco de dados no SPSS, um *software* de análise estatística desenvolvido especialmente para pesquisas em Ciências Sociais, o qual foi explorado por meio de uma série de ferramentas estatísticas que tal programa possui. Neste sentido, além da literatura previamente mencionada acerca da elaboração do instrumento de pesquisa – que me permitiu pensar, durante a própria formulação do questionário, sobre como construí-lo de modo a facilitar o posterior tratamento dos dados por este recolhidos –, foi-me fundamental o livro de Ramos (2014), que aborda o uso de tal *software*. Tais dados obtidos através do questionário e analisados por tal programa serão expostos neste trabalho sobretudo em seu segmento que pretende estabelecer um olhar geral sobre os alunos das escolas analisadas.

1.3 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Para definir quem são os estudantes destas duas escolas que ofertam distintamente a modalidade EJA, mas agora sob uma abordagem qualitativa, de modo a complementar e tornar mais viva a análise quantitativa realizada anteriormente através dos questionários respondidos pelos alunos destas, promovi, posteriormente à análise destes, uma série de seis entrevistas semiestruturadas com alunos destas duas escolas de EJA – três de cada – os quais já haviam respondido os questionários e se disponibilizaram, ante meu questionamento durante a aplicação daquele instrumento, para a possível realização de uma entrevista. Estas entrevistas foram realizadas, assim, na fase final de minha pesquisa, quando já estava formulando os perfis individuais de escolarização, segmento deste trabalho onde estão as principais contribuições e aportes para a discussão trazidas por estas, nos quais também se fazem presentes as informações obtidas através dos questionários anteriormente aplicados.

A seleção destes seis indivíduos dentre aqueles que haviam se disponibilizado para serem entrevistados se deu com base no fato destes serem, o que foi percebido pelos questionários anteriormente analisados, ou pertinentes casos singulares de escolarização, ou casos em alguma medida representativos e típicos de escolarização de uma parcela significativa dos estudantes destas escolas, já que apresentavam traços característicos que eram bastante recorrentes a vários alunos destas, os quais muitas vezes eram, todavia,

ofuscados pela análise quantitativa anteriormente realizada. Após entrar em contato com os dez estudantes inicialmente selecionados, questionando-os acerca da efetiva disponibilidade em serem entrevistados, obtive resposta positiva de oito destes, selecionando por fim seis deles, três de cada escola, para a realização das entrevistas, as quais se deram nas escolas destes alunos em turnos nos quais os entrevistados estavam nela presentes.

Foram elaborados previamente às entrevistas roteiros distintos para cada uma destas, os quais elencaram as questões que seriam as bases para o diálogo com estes estudantes, que na maioria das vezes abarcavam temáticas que aprofundavam e iam além das abordadas pelo questionário, de forma a melhor compreender e tornar mais vívidos estes casos de relação com a escolarização. Tais roteiros não pretendiam ser rígidos e encerrar em si os diálogos estabelecidos com os entrevistados, mas sim serem guias flexíveis que permitissem e suscitassem que estes falassem também sobre temáticas não presentes no esquema originalmente concebido e que poderiam ser muito significativas para a análise proposta para esta pesquisa. Para a elaboração destes roteiros, a condução das entrevistas e a posterior análise e sistematização dos materiais e as valiosas contribuições por estas trazidas, foram de grande valia os textos de Flick (2004) e Silverman (2009).

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRIA, LEGISLAÇÕES E ATUALIDADE

Neste capítulo trataremos de alguns aspectos relativos à Educação de Jovens e Adultos em nosso país. Para tanto, este capítulo está dividido em três seções. Na primeira destas se abordará e discutirá a rica história da educação de jovens e adultos no Brasil antes desta ser estabelecida enquanto uma modalidade educativa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Na seguinte se analisarão as legislações que atualmente embasam tal modalidade educativa, representadas pela Constituição Federal, pela LDBEN de 1996 e pelas resoluções que a regem a nível federal e estadual. Na seção posterior discutiremos questões relativas à atualidade da Educação de Jovens e Adultos, como a grande demanda potencial por esta, a importância central de tal modalidade na educação brasileira no cenário atual – dada a própria dinâmica do sistema de ensino brasileiro –, bem como o modo como tal modalidade vem se desenvolvendo na atualidade, quais são as políticas públicas a ela vinculadas e quais são os desafios por ela vivenciados.

2.1 A RICA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Processos educativos voltados à jovens e adultos em nosso país não são evidentemente exclusividade dos tempos recentes, mas remontam desde os primórdios do período colonial no que hoje é o Brasil, quando os jesuítas procuraram promover a educação e, sobretudo, a catequização das populações indígenas e de negros escravizados que aqui se encontravam, visando especialmente sua cristianização e “civilização”. As ações educativas vinculadas a este público etário, durante os diversos períodos da história brasileira, passaram por profundas modificações, adotando diferentes facetas, como fruto das distintas concepções de educação vigentes nestes períodos, da valorização que era socialmente dada a esta naqueles momentos específicos e as condições – econômicas, políticas, sociais e culturais – para que estas se realizassem.

Se as iniciativas visando educar jovens e adultos se iniciaram no atual Brasil já no século XVI, ainda que de forma bastante diminuta e vinculada em sua quase totalidade à Igreja Católica e à sua missão catequizadora e “civilizadora”, é a partir de 1808, com a chegada da família real portuguesa e sua corte, que estas progressivamente ganham maior corpo e importância, dado que o Estado passou a atuar neste sentido, embora num nível

bastante incipiente sobretudo até a metade do século seguinte, quando a educação passou a ser efetivamente uma prioridade política e objeto de expansão sistemática. Esta restrita atenção estatal relativa à educação, que se inicia neste momento e é voltada especialmente para a elite, é explicada pela necessidade de formação, em terras brasileiras, de um corpo de pessoas capazes de gerir e administrar os domínios e negócios da Coroa portuguesa, dado que esta estava situada na sua então colônia na América. Neste sentido, a partir de 1808 são estabelecidas instituições públicas de ensino de diversos níveis visando a educação da elite de então, tendo tais iniciativas educacionais pouca penetração em estratos mais baixos da sociedade.

Ao mesmo tempo, a educação passou a ganhar maior importância e ser mais valorizada socialmente não apenas por tais necessidades instrumentais, mas também pela imagem e representação que começou a ser construída acerca desta pelo Iluminismo e pelos intelectuais a este movimento ligados. Se até o princípio do século XIX a educação não era um bem social e simbolicamente importante no Brasil, como apontado pelo fato que a leitura e a escrita eram considerados desnecessários e inúteis inclusive pela elite, este quadro começa a mudar a partir da chegada de intelectuais e ideais iluministas nestas terras juntamente com a família real portuguesa. Estes traziam consigo a concepção de que a educação, até aquele momento valorizada socialmente, era absolutamente necessária para iluminar as mentes que viviam nas *trevas da ignorância e do atraso* e, desta forma, se promover o progresso e a regeneração da sociedade. Assim, começam a surgir preconceitos de várias ordens com aqueles indivíduos que não eram letrados¹ e nem tinham participado de qualquer processo de educação formal, os quais não existiam anteriormente, bem como uma série de limitações às atividades práticas da vida cotidiana, dada a escolarização, as quais eram pouco presentes até aquele momento.

Esta concepção iluminista acerca da educação, que constrói uma imagem absolutamente negativa acerca da “ausência” desta, como apontam Galvão e Di Pierro (2012), acaba por relacionar aqueles “não educados” com uma série de caracterizações negativas, promovendo desta forma vários estigmas e discriminações contra estes sujeitos. Estes “não educados”, tomados como uma *tabula rasa*, não mais deveriam ser libertos das crenças pagãs

¹ Utilizamos neste trabalho a distinção entre alfabetização e letramento proposta por Soares (1998). Enquanto que a primeira é a ação de ensinar a ler e escrever, a última se refere ao resultado desta ação, ao “[...] estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p. 18). Para ela, portanto, alfabetizado é “[...] aquele que apenas aprendeu a ler e escrever [...]” (p. 19), enquanto que letrado é “[...] aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita” (loc. cit.), sabendo fazer uso destas habilidades.

e adotarem as cristãs, como era a proposta da obra educacional promovida pelos jesuítas, mas sim ser libertos dos *vícios, pragas e mazelas da ignorância e do desconhecimento*, de forma a promover a regeneração e o progresso da sociedade. Tais imagens e representações acerca daqueles “não educados” ou que estão passando tardiamente por processos educativos, como argumentam os autores acima citados, criarão profundas e duradouras raízes na educação e sociedade brasileira, que permanecem em certa medida até hoje, como veremos no transcorrer deste trabalho.

Os intelectuais iluministas, promotores de tais imagens e representações, avaliavam que a educação da população brasileira era uma espécie de missão que lhes cabia cumprir, já que estes se viam como os únicos capazes de espalhar as *luzes* de forma a *combater a escuridão do desconhecimento que assombrava o país* – esta avaliação, que em certa medida é bastante similar ao sacerdócio que envolvia a missão cristianizadora promovida pelos jesuítas, será a tônica durante todo o século XIX e grande parte do XX, tendo reverberações até os dias atuais. A educação da população era por tais intelectuais vista não como um direito desta, mas como um ato de caridade por estes promovida frente à esta, de forma a que esta pudesse se *libertar* de sua *menoridade intelectual*. Os intelectuais influenciados por tal perspectiva iluminista promoveram, neste sentido, durante todo o século XIX e a primeira metade do XX, uma série de iniciativas esporádicas – e em geral filantrópicas – de educação e especialmente alfabetização de jovens e adultos, realizadas sobretudo nas cidades.

Esta concepção iluminista vai ganhando força no decorrer do século XIX, tendo cada vez mais predominância entre as elites a partir da segunda metade deste, quando começa a ser incorporada por setores sociais, especialmente urbanos, cada vez mais abrangentes. Ao mesmo tempo, e embora a instituição escolar estivesse assumindo um papel cada vez mais destacado na sociedade urbana, a grande maioria da população brasileira, especialmente a rural, não havia tido passado por qualquer processo educativo e não sabia ler nem escrever, seja porque não havia tido acesso a elas, seja porque, de forma geral, não necessitava de tais habilidades para se inserir de maneira efetiva nas diversas práticas sociais e laborais que executava. Isto demonstra, além dos limites das iniciativas governamentais e dos intelectuais visando a educação de jovens e adultos, o pouco peso prático que esta tinha em grande parcela da sociedade brasileira, para além de aspectos distintivos e de culto à intelectualidade letrada, até o ano de 1881.

Com a reforma eleitoral deste ano, conhecida como Lei Saraiva, que determinava que os analfabetos (pela legislação considerados como aqueles que não sabiam escrever e assinar

seu próprio nome) a partir de então não poderiam mais votar, a importância e valorização social da educação ganha força – já que esta seria a porta para inserção política –, da mesma forma que uma série de discriminações e preconceitos contra aqueles que, conforme o ideal iluminista, não eram educados e seriam, portanto, *cegos*, *incapazes* e *miseráveis*. Estas imagens negativas acerca da “falta de educação”, as quais foram engendradas anteriormente, como colocado, mas neste momento ganham cada vez mais força, podem ser visualizadas de maneira clara, por exemplo, nas falas proferidas por deputados na discussão de tal legislação, na qual foram poucos aqueles que defenderam a plena capacidade dos que não sabem ler nem escrever em participar do processo eleitoral (GALVÃO; DI PIERRO, 2012, p. 36-39).

Apesar da valorização da educação e o crescimento de sua importância social, desde meados do século XIX e especialmente após a Lei Saraiva, sobretudo nos meios urbanos, as iniciativas educacionais governamentais e privadas, embora numa constante crescente neste período, por serem limitadas, pontuais e esparsas, não promoveram significativas modificações no cenário educativo brasileiro: por exemplo, o censo de 1890 nos aponta que mais de 80% da população brasileira era analfabeta. Tentando dar fim à *vergonha nacional* do analfabetismo, nas primeiras décadas do século XX se promoveram intensas mobilizações e campanhas em torno da alfabetização de jovens e adultos, as quais eram capitaneadas sobretudo por estados e congregações de intelectuais, ainda de forma esporádica e efêmera, não havendo neste momento uma política de caráter nacional neste sentido.

As continuidades se dão também em uma série de outros aspectos. Permanece a visão dos intelectuais, socialmente aceita, de que eles, as “elites esclarecidas”, deveriam desempenhar um papel fundamental na educação da população brasileira, visando a regeneração da nação através da obra educativa. Permanecem também os discursos negativos acerca daqueles “não educados”, ainda vistos como *cegos* e *incapazes*, mas a partir deste período se adotando uma postura higienista e sanitarista, que vê o ensino como um *remédio* para *eliminar a praga, doença e chaga da ignorância*. Ao mesmo tempo, embora a educação fosse vista como *regeneradora* da nação e um *remédio* para seus males, esta passa considerada perigosa caso não fosse ofertada de maneira controlada e acompanhada de uma formação moral que indique aos educandos seu local na sociedade, sob pena de se fomentar a “anarquia social”: neste sentido, as “Cartas do ABC” ou “abecedários” (livretos amplamente utilizados entre o final do século XIX e meados do XX que se propunham a promover ou auxiliar na alfabetização dos seus leitores) em geral tinham, em suas últimas páginas – quando

se supunha que este já estivesse alfabetizado – uma série de sentenças morais para que este lesse e assimilasse a partir do século XX.

Esta permanência, embora com algumas modificações, das concepções anteriormente tecidas acerca da educação de jovens e adultos e especialmente as práticas vinculadas a estas, como seu caráter esporádico e efêmero, fizeram com que, apesar do aumento das iniciativas educacionais voltadas a este público, o resultado destas fosse aquém do esperado. Apesar de se ter alfabetizado um grande número de indivíduos por tais ações esparsas e se ter com isso reduzido o percentual de analfabetos no Brasil, estes ainda representavam a maioria da população brasileira em 1940.

A década de 40 é um marco para a educação de jovens e adultos no Brasil, já que foi sobretudo a partir dela que esta última se constituiu como um significativo tema de política pública educacional em nosso país e, ademais, pela primeira vez toma corpo em iniciativas concretas de caráter nacional, por meio de várias ações e campanhas governamentais que se desenvolveram a partir de então, que se somaram às iniciativas – governamentais e particulares – nos níveis estadual e local, as quais foram fortalecidas naquele momento. Isto foi promovido não só por uma crescente valorização da educação, mas também por uma conjuntura política interna brasileira na qual havia maior capacidade de atuação estatal a nível nacional que nos períodos anteriores – na Primeira República (1889-1930) esta capacidade estava muito mais descentralizada e sob o controle dos estados que neste momento –, bem como por uma série de orientações, influências e pressões de organismos internacionais acerca dos rumos das políticas educacionais brasileiras, em especial de agências ligadas a Organização das Nações Unidas (ONU) como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que desde 1947 promove as Conferências Internacionais de Educação de Adultos.

A União, além de orientar as ações educacionais voltadas à jovens e adultos dos estados e municípios e assumir um papel indutor destas através da distribuição de fundos públicos visando a criação, expansão e estruturação destas (como o Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP –, instituído em 1942), promoveu uma série de iniciativas de amplitude nacional que merecem destaque, como a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), de 1947, capitaneada por Lourenço Filho, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, de 1958, que representaram as primeiras políticas públicas federais de educação de jovens e adultos no Brasil.

Estas campanhas, apesar de se basearem em boa medida na perspectiva anteriormente mencionada acerca da educação deste público – a qual, especialmente até a década de 90, era pensada como quase tão somente a alfabetização deste – e perceberem o sujeito desta como caracterizado pela suposta ausência de conhecimentos, carregavam em si algumas sementes de mudança. Por exemplo, Lourenço Filho, dirigente da CEAA, no livro-base distribuído a educadores vinculados à esta, apesar de afirmar que o analfabeto é alguém que vive em condição de “[...] minoridade econômica, política e jurídica [...]” e não possui “[...] sequer os elementos rudimentares de cultura de nosso tempo” (PAIVA, 1983, p. 184 apud GALVÃO; DI PIERRO, 2012, p. 43), reconhece que este não é culpado por sua situação, que é fruto de condições socioculturais desfavoráveis a ele externas, da qual possui plenas condições de se *libertar*, o que não era reconhecido anteriormente. Além disto, Lourenço Filho destacava os efeitos positivos da educação dos adolescentes e adultos sobre a educação das crianças, entendendo a primeira como elemento fundamental e indissociável da última na elevação dos níveis educacionais e culturais da população em sua totalidade e não somente como um enfrentamento direto ao problema do analfabetismo adulto; desta forma, logrou angariar para a educação de adolescentes e adultos um maior espaço e importância dentro da política educacional de então.

Tais campanhas, que vigoraram até a metade da década de 60, tiveram grande capacidade de mobilização nos seus primeiros anos, a qual todavia não foi mantida nos anos posteriores à sua implementação, nos quais estas entraram em declínio. Estas, que não atingiram seus objetivos de promover uma continuidade nos estudos de seus educandos, bem como a formação técnica e universitária destes, acabaram por se restringir à extensiva alfabetização – o que, todavia, fez melhorar de maneira nada desprezível os índices desta entre as décadas de 40 e 70. Apesar destas limitações, tais experiências abriram um importante espaço à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica acerca da educação de jovens e adultos, gestando-se através deste novas concepções, paradigmas pedagógicos e propostas metodológicas próprias para esta modalidade de ensino, que floresceu sobretudo no final dos anos 50 e início dos 60.

O mais importante conjunto destas novas concepções, paradigmas pedagógicos e propostas metodológicas para a educação de jovens e adultos foi aquele elaborado por Paulo Freire, que era um crítico da forma como tais campanhas promovidas pelo governo federal vinham se desenvolvendo. Aprofundando e indo além daquelas sementes de mudança anteriormente citadas, ele coloca que deve ser um princípio central de qualquer processo

educativo, e em especial aqueles desenvolvidos com jovens e adultos, que este tenha por base a própria realidade dos estudantes; além do mais, o diálogo horizontal do docente com estes é tomado por Freire como absolutamente essencial para a consecução dos objetivos dos processos educativos. Estes, para o educador, não seriam apenas a educação em si, mas também o estabelecimento de uma consciência crítica e reflexiva dos alunos acerca da realidade que os cerca, de forma a contribuir para a transformação desta.

Subjacente a esta nova concepção sobre educação, a qual engloba também aqueles processos educativos desenvolvidos com jovens e adultos, estava o entendimento sobre o educando, não mais visto como um ser ignorante e desprovido de saberes e cultura ou um mero recipiente vazio e passivo de conhecimentos transmitidos pelo docente. Ele é um ser portador e produtor de cultura e saberes, não importando para isto o nível de estudo que este possua ou se ele é letrado ou não, já que a leitura do mundo é prévia e independente a qualquer processo educativo formal e, portanto, à leitura das palavras e dos demais signos linguísticos. A educação deveria ser, portanto, dialógica, onde se valorizasse o repertório cultural e de saberes do educando, usando-se deste e da própria realidade dos discentes para se promover o processo educativo, o qual deveria fornecer o repertório para estes serem capazes de refletir sobre esta e transformá-la.

Visando pôr em prática tais concepções sobre a educação e paradigmas pedagógicos, o próprio Freire formulou uma série de propostas metodológicas, dentre as quais a mais conhecida, especialmente dentro do meio da educação de jovens e adultos, é a que foi desenvolvida em 1963 na cidade de Angicos, sertão do Rio Grande do Norte, numa classe de alfabetização de adultos moradores da região. Cada um dos educandos desta contava oralmente aos demais sua trajetória de vida, suas dificuldades, aprendizados e realizações, bem como narrava histórias e descrevia fatos de seu cotidiano. A partir disto, com a mediação do educador, estes escolhem uma palavra, denominada palavra geradora, que sintetize as discussões realizadas; esta é dividida em sílabas, as quais são analisadas do ponto de vista gráfico e fonético. Além de tais palavras geradoras servirem como base para a sistematização do aprendizado, estas eram empregadas para a promover novas discussões, problematizações e debates que dão continuidade a este processo de alfabetização crítico e conscientizador.

Desta forma, os educandos, a partir de seu conhecimento da realidade, selecionavam, com a orientação do educador, uma palavra geradora que a exprimisse, utilizando-se desta para refletir acerca da realidade social no qual estes se inserem, os problemas que estes vivenciam nela, suas causas e as vias para sua superação, tudo isto sendo permeado pela

silabação destas palavras geradoras e sua apreciação do ponto de vista gráfico e fonético, promovendo o ensino dos padrões silábicos da língua portuguesa.

Estas inovadoras concepções e propostas educacionais de Paulo Freire, todavia, renderam muitos frutos antes mesmo da experiência de Angicos. Muitas das ideias deste sobre o educando e a ação educativa e, de maneira mais específica, sobre o educando adulto – analfabeto ou não – e o trabalho educativo a ser realizado com este passaram a direcionar diversas iniciativas de educação popular deste público organizadas por diversos atores, com distintos graus de ligação com o aparato governamental, que surgiram em variados locais do Brasil, mas sobretudo no Nordeste, entre o final dos anos 50 e início dos 60. Dentre algumas destas pode-se citar o Movimento de Educação de Base, vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), os Centros Populares de Cultura, organizados pela UNE (União Nacional dos Estudantes), o Movimento de Cultura Popular, ligado à prefeitura de Recife, a Campanha de Educação Popular, do governo da Paraíba e o De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da prefeitura de Natal, para mencionar apenas as de maior expressão. A estas se juntaram uma série de outras iniciativas de caráter mais local promovidas por sindicatos, associações de moradores, movimentos sociais e partidos políticos, as quais também preconizavam os educandos como seres dotados de cultura e uma série de conhecimentos, devendo ter estes indivíduos desta forma o papel de sujeitos ativos no processo de construção conjunta de sua aprendizagem, estando este ligado a uma concepção crítica e transformadora da realidade vivida por estes estudantes.

Tais variadas iniciativas de educação de jovens e adultos, desenvolvidas em sua quase totalidade por setores sociais e políticos progressistas, eram vistas por estes como importantes instrumentos de ação política, já que promoviam o direito ao voto a esta significativa parcela da população brasileira que não o possuía até então por ser analfabeta e a conscientização desta a participar ativamente do processo político, visando a transformação social. Deste modo, a efervescência política, social e cultural que marcou o Brasil nestes anos, nos quais se vislumbrava reais horizontes de significativas mudanças em nosso país, foi uma grande impulsionadora destes processos educativos.

Esta mesma conjuntura de crescentes efervescências e mobilizações políticas, sociais e culturais, que apontavam para mudanças de tom progressista em variados aspectos da realidade brasileira, todavia, foi uma das promotoras do golpe de 1964 e da ditadura que se instaurou após este, que promoveu uma significativa mudança de caráter regressivo nas

concepções acerca da educação de jovens e adultos e nas ações educativas voltadas a este público.

Logo no início do período autoritário, o Ministério da Educação (MEC) deu fim a iniciativas governamentais de educação de jovens e adultos desenvolvidas a nível federal que incorporavam as orientações de Paulo Freire, como o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, organizado nos primeiros meses de 1964, dado que estas seriam supostamente subversivas e perigosas à ordem – sob tais argumentações, Paulo Freire foi encarcerado neste mesmo ano, rumando após sua soltura ao exílio. Posteriormente, uma série de outras experiências a nível estadual e local, vinculadas administrativamente a estados e municípios, mas financeiramente dependentes de repasses do governo federal, foram extintas ou profundamente desestruturadas pelas mesmas motivações. Por fim, foram progressivamente encerradas, diminuídas em seu alcance e/ou descaracterizadas iniciativas administrativa e financeiramente autônomas de entes federados que eram então consideradas subversivas ou contrárias às diretrizes do novo regime.

O golpe e a posterior ditadura também trouxeram significativos impactos àquelas iniciativas de educação de jovens e adultos vinculadas à sociedade civil, sendo grande parte delas – sobretudo as de maior envergadura – reprimidas e extintas. Uma das pouquíssimas exceções foi o Movimento de Educação de Base, que não sofreu tanto com a repressão dada a influência e força política da Igreja Católica, a quem era vinculado, durante os anos ditatoriais; a sobrevivência deste, todavia, ocorreu às custas de sua ampla descaracterização, muito embora algumas práticas de educação crítica, de inspiração freireana, fossem mantidas no nível local graças à uma parcela de seus educadores. Neste mesmo período autoritário, iniciativas educacionais voltadas à jovens e adultos desenvolvidas por organizações de caráter mais local e pretensamente não-político, como associações de moradores e grupos religiosos de uma dada comunidade – mas não sindicatos, partidos e movimentos sociais –, mesmo se embasadas nas ideias de Freire, puderam em grande medida manter suas ações sem grandes ingerências governamentais (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60-61).

A derrocada das forças progressistas após o golpe de 1964 não significou só a repressão destas e sua relativa exclusão da arena educacional, mas também uma derrocada das concepções destas acerca da educação e qual seria seu papel na sociedade, se vinculada à crítica e transformação do *status quo* ou à reprodução e preservação deste. Para Galvão e Di Pierro (2012, p. 48-49), se os processos educativos desenvolvidos pelos movimentos de educação e cultura popular estavam vinculados à

[...] problematização e à conscientização da população sobre a realidade vivida e o educando era considerado participante ativo no processo de transformação dessa mesma realidade, no contexto econômico e político posterior ao golpe militar a educação de adultos cumpre as funções de [...] preparar a força de trabalho para o modelo de desenvolvimento concentrador de riquezas, ao mesmo tempo que serve às estratégias de controle social e legitimação político-ideológica do regime autoritário.

Com estes intuitos e para preencher as lacunas provocadas pela desestruturação das iniciativas de educação de jovens e jovens e adultos – dada a repressão à parte importante destas –, bem como para buscar reduzir as ainda bastante elevadas taxas de analfabetismo, mostrando às organizações e comunidade internacionais que o Brasil estava lidando com esta questão, o governo federal em 1967 cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o qual todavia só passa a funcionar efetivamente em 1969. Este, o primeiro programa sistemático e de proporções efetivamente nacionais voltado à educação de jovens e adultos, contou em seu princípio com um volume significativo de recursos e força política.

Quanto à aspectos organizacionais, o MOBRAL é autônomo frente às secretarias estaduais de educação e mesmo ao MEC, tendo uma estrutura paralela à estes. Ademais, é ao mesmo tempo centralizado e profundamente difundido: o MOBRAL era constituído por um grande número de comissões municipais, as quais estavam presentes nas mais variadas localidades do país, mesmo as mais remotas, visando com tal capilaridade promover a alfabetização das populações afastadas das zonas urbanas, até aquele momento quase não atingidas pelas campanhas anteriores de educação de jovens e adultos, sendo estas responsáveis por ofertar a alfabetização aos grandes contingentes de jovens e adultos analfabetos, enquanto que a orientação e supervisão pedagógica, bem como a produção de materiais didáticos, eram controladas de maneira centralizada pela coordenação nacional do programa.

A alfabetização no MOBRAL se dava através de um livro, adotado em todo território nacional, no qual se apresentavam palavras-chaves, pretensamente parte da vida do educando, a partir das quais este aprenderia os padrões silábicos. Tais métodos e materiais didáticos se assemelhavam aos elaborados e desenvolvidos nas iniciativas pregressas de educação popular, que também partiam de palavras presentes na realidade do alfabetizando, para a partir delas ensinar os padrões silábicos da língua portuguesa. Esta semelhança, todavia, era uma mera aparência, já que todas as discussões, reflexões, críticas e problematizações da realidade vivida pelo educando, partes centrais e essenciais nas experiências de educação popular,

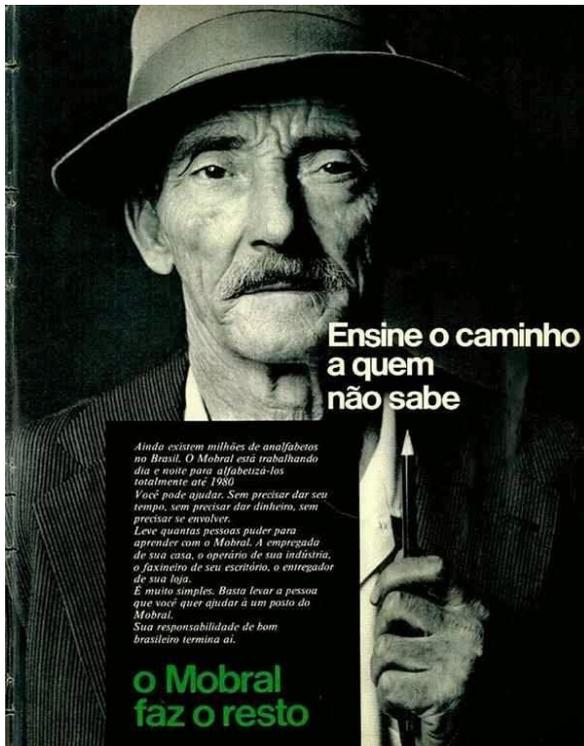
foram suprimidas quase por completo, sendo substituídas por mensagens de cunho moral que enfatizavam a necessidade de trabalho e esforço individual deste para sua integração no processo de modernização e desenvolvimento do país. Isto soma-se ao fato de que este material padronizado, empregado indistintamente em todo o país, não era efetivamente condizente com a realidade de muitos alunos e professores, os quais em geral ou eram voluntários ou possuíam vínculos de trabalho bastante precários com o MOBRAL (GALVÃO; DI PIERRO, 2012, p. 48-50).

A concepção deste programa acerca do papel do docente na alfabetização estava vinculada à ideia de *missão*, à qual todos os indivíduos que fossem alfabetizados seriam capazes de cumprir, *transmitindo* seus saberes para aqueles que não o fossem, *tirando-os das trevas do analfabetismo*. Sendo assim, além de se promover uma visão preconceituosa acerca do aluno analfabeto, inadequada para o processo de ensino-aprendizagem, e de se preconizar uma relação professor-aluno não dialógica e horizontal, mas sim unidirecional e vertical, se desvaloriza a própria função docente, já que para ensinar não seria necessário um profissional qualificado e com uma sólida formação, mas apenas um indivíduo alfabetizado e com vontade e disposição de ensinar; desta forma, não era somente possível como também bastante comum e aceitável nas classes do MOBRAL a presença de professores voluntários sem qualquer formação pedagógica.

Ainda que as derrotas das concepções progressistas no campo da educação de jovens e adultos acima retratadas tragam uma série de problemas que se refletem ainda hoje na EJA, talvez a mais significativa e problemática destas seja a imagem que o MOBRAL formulou acerca dos jovens e adultos na escola – a bem da verdade, esta representação não foi criada por tal programa, mas sim importada, com readaptações, a partir daquelas previamente vigentes, com exceção das ligadas à perspectiva freireana e à educação popular. Os educandos são neste tomados não como indivíduos potentes, sujeitos formuladores de sua própria história e que podem mesmo transformar a realidade que os cerca (como é a representação que as iniciativas de educação popular constroem acerca de seus alunos), mas como indivíduos marcados pela falta de conhecimento e pela incapacidade, que têm de se sujeitar a uma posição simbólica de inferioridade e de tutela, como se fossem crianças que necessariamente dependessem e precisassem da ajuda de alguém. Isto fica bastante visível tanto nas campanhas publicitárias veiculadas pelo MOBRAL, como a presente na parte superior à esquerda da página seguinte, a qual foi veiculada na revista *Veja* em fevereiro de 1973, quanto no refrão de “Você Também é Responsável”, da dupla brasileira Dom e Ravel,

transformada no hino do MOBREAL em 1971 por Jarbas Passarinho, então ministro da Educação, reproduzido à direita de tal campanha publicitária.

Figura 1 – Propropaganda MOBREAL



Fonte: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2014/10/mobral-ensinar-caminho-1973.html>

Refrão de “Você também é responsável”, de Dom e Ravel

“Você também é responsável,
Então me ensine a escrever,
Eu tenho a minha mão domável,
Eu sinto a sede do saber”

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/domravel/979920/>

Ao longo dos anos 70 e 80, haja vista que o MOBREAL não promovia nada além de uma precária e extremamente rudimentar alfabetização em grande parcela de seus educandos, em pouquíssimos casos propiciando a estes um efetivo letramento², o programa passou a ser progressivamente desacreditado nos meios políticos e educacionais, contando também com um cada vez menores recursos financeiros. Este, visando garantir sua sobrevivência, procurou diversificar sua atuação, por exemplo criando cursos que condensavam o antigo primário (atuais séries iniciais do Ensino Fundamental) e que foram em certa medida as bases para os programas posteriores de educação de jovens e adultos. Isto, todavia, não impediu a extinção do programa, em 1985, cujas estruturas restantes foram assimiladas pela Fundação Educar, que tinha como função apoiar financeira e tecnicamente os vários programas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos criados sobretudo no final dos anos 70, dado o descrédito do

² Ou seja, não propiciava que estes educandos se apropriassem das habilidades da leitura e da escrita, fazendo uso rotineiro e funcional destas (SOARES, 1998).

MOBRAL, por estados e municípios brasileiros, bem como pela sociedade civil. Esta fundação, ao mesmo tempo, abriu mão do controle pedagógico centralizado que caracterizava este último programa, proporcionando um ambiente no qual novas experiências de alfabetização pudessem surgir.

Embora o MOBRAL tenha sido a mais importante e conhecida iniciativa de educação de jovens e adultos durante o regime civil-militar, esta não foi a única, mas conviveu com uma série de outras, até porque atuava quase tão somente na alfabetização, não promovendo a continuidade nos estudos. Isto, de maneira geral, ficava sob responsabilidade de outros programas, normalmente ligados à estados e municípios, os quais contavam com repasses financeiros do governo federal para seu desenvolvimento.

Estes outros programas de educação de jovens e adultos eram enquadrados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (lei 5.692/71). Esta LDBEN foi a primeira a tratar, em um segmento específico desta, da educação proporcionada à jovens e adultos, denominada então de Ensino Supletivo, estabelecendo como funções desta principalmente a suplência (ligada à realização da escolarização não concluída na idade considerada adequada), mas também a aprendizagem e qualificação (referentes à formação para o trabalho e profissionalização) e o suprimento (relativo ao aperfeiçoamento ou atualização de estudos prévios).

Esta legislação também consagrava a extensão da escolaridade básica obrigatória de quatro para oito anos, constituindo, a partir do antigo Primário e Ginásio, o ensino de primeiro grau, de caráter obrigatório. Todavia, por isto colocar em condição de déficit educativo um enorme contingente da população jovem e adulta, que poderia demandar a educação supletiva, o que era considerado um desafio que a rede de educação de jovens e adultos já existente não poderia suportar, esta mesma legislação limitou a obrigatoriedade da oferta pública de ensino de primeiro grau apenas aos indivíduos na faixa entre sete e quatorze anos; para o grande público potencial do Ensino Supletivo a obrigatoriedade de oferta deste estaria limitada aos quatro anos iniciais deste, o antigo Primário, que era denominado Supletivo I ou, de forma menos comum, Suplência I.

Conforme esta LDBEN, o Ensino Supletivo devia ser pautado pela flexibilidade, até como um modo de se facilitar o acesso deste público à este. Tal flexibilidade foi concretizada em diferentes graus nas três formas principais nas quais o ensino se organizava: os cursos supletivos, os Centros de Estudos Supletivos (CES) e a Educação à Distância (EAD). Conforme Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 62),

Nos cursos frequentemente vigoram a seriação, a presença obrigatória e a avaliação no processo; sua característica diferencial é a aceleração, pois o tempo estipulado para a conclusão de um grau de ensino é, no mínimo, a metade do previsto para o sistema regular. Os centros de estudo oferecem aos alunos adultos material didático em módulos e sessões de estudos para as quais a frequência é livre. A avaliação é feita periodicamente, por disciplina e módulo. As iniciativas de educação a distância dominantes são as que se realizam por televisão, em regime de livre recepção ou (muito raramente) recepção organizada, em telepostos que combinam reprodução de programas em vídeo, uso de materiais didáticos impressos e acompanhamento de monitor.

A estas formas de organização do ensino se somava a permanência dos exames supletivos, já existentes há bastante tempo (embora sob outras denominações), que eram utilizados como mecanismos de certificação. Estes eram geralmente procurados por indivíduos que estavam realizando uma preparação para tais exames através do ensino a distância ou cursos livres, os quais não exigiam matrícula e/ou frequência à sala de aula mas, todavia, não expediam certificados de conclusão, ou por aqueles que não estavam realizando qualquer preparação para tais exames. Em ambos os casos, estes buscavam atestar seus conhecimentos com vistas a conquistarem certificados de conclusão de alguma etapa da educação.

Em 1988, marco final deste histórico, já que é neste ano que foi promulgada a atual Constituição brasileira, a qual é a base para as posteriores iniciativas e legislações específicas sobre a educação de jovens e adultos no Brasil, Haddad e Di Pierro publicam um relatório de pesquisa acerca desta no Brasil daquele momento. Neste, eles constatam que a educação de jovens e adultos havia disso implementada de modo efetivo em todo território brasileiro, embora de formas diferenciadas. As ofertas de Suplência I – correspondente às séries iniciais do ensino de primeiro grau – tendiam a ser mais diversificadas que as de Suplência II – correspondente às séries finais do ensino de primeiro grau – tanto no que se refere aos promotores e locais de funcionamento dos cursos (no caso dos de Supletivo I, estes eram sobretudo desenvolvidos por escolas, igrejas e centros comunitários, se situando em seus espaços; enquanto que aqueles de Supletivo II geralmente estavam vinculados somente à escolas) quanto à duração e periodicidade das etapas; isto seria explicado pelo fato de que as classes de Supletivo II tiveram de se submeter a regulamentações mais rígidas por parte dos conselhos de educação, haja vista que encerravam um nível de ensino com a correspondente certificação neste.

Além do mais, os autores observavam que havia uma grave discrepância entre a oferta de vagas no Ensino Supletivo e a demanda potencial existente por este, muitíssimo maior que a oferta. Este déficit de vagas seria provocado por uma série de dificuldades de ordem financeira, administrativa e política, as quais, além de limitar a expansão quantitativa do número de vagas, limitavam a melhoria qualitativa do ensino naquelas já existentes, onde se somavam também obstáculos de caráter pedagógico, como a reprodução de conteúdos e currículos do ensino dito regular sem que houvesse qualquer alteração ou adaptação nestes com vistas a este público diferenciado. Ademais, a educação de jovens e adultos era naquele momento desenvolvida preponderantemente através de iniciativas de caráter semipresencial ou à distância, as quais em geral significam para as redes de educação um menor custo de funcionamento e uma maior flexibilidade de organização, embora reconhecidamente trouxessem malefícios ao desenvolvimento pleno do processo educativo. Tais questões, embora presentes de modo geral no Ensino Supletivo, apareciam de maneira mais acentuada e notável nas classes de Supletivo II e Ensino Supletivo de segundo grau.

Em que medida as graves limitações relativas à oferta da educação de jovens e adultos foram superadas? As outras dificuldades e questões acima levantadas foram resolvidas? Surgiram novas – se sim, quais? Estas importantes perguntas, apesar de nossos avanços até aqui no sentido de entender esta modalidade do ensino, não podem ser respondidas com propriedade neste momento. Para dar maior substância às respostas destas, é importante que façamos mais análises sobre a legislação que atualmente rege a EJA, como esta se desenvolveu e de que modo esta longa história impactou nela, bem como sobre quais são os espaços ocupados pela Educação de Jovens e Adultos na atualidade e os desafios que esta enfrenta. É isto que se fará nas próximas seções deste capítulo.

2.2 DISCUSSÕES SOBRE AS LEGISLAÇÕES QUE REGEM A EJA NA ATUALIDADE

Como vimos anteriormente, a história da educação de jovens e adultos na realidade brasileira abarca uma série de experiências bastante distintas entre si, como as iniciativas educacionais e culturais promovidas por movimentos sociais e governos progressistas, os programas de alfabetização maciça como o MOBRAL e as ações governamentais de escolarização de caráter semipresencial como os Centros de Estudos Supletivos, para ficar apenas entre algumas que ocorreram na segunda metade do século XX, no qual se desenvolveu também uma série de outras. O que se analisará aqui são os atuais marcos legais

da EJA, pensando não só em suas implicações para esta modalidade da Educação Básica no presente e futuro, mas também em como este se desenvolveu, avaliando como e em que medida estas experiências repercutiram nesta legislação e, assim, na atual configuração da EJA no Brasil.

Por mais que a legislação não possua poder por si para alterar a realidade, ela certamente contribui de maneira significativa para isto, atuando em seus delineamentos e contornos. Neste sentido, mesmo que muito se argumente que há uma profunda discrepância entre o *legal* e o *real* nas políticas educacionais brasileiras, este primeiro aspecto é bastante pertinente para se compreender o segundo – assim, para entendermos a Educação de Jovens e Adultos hoje é fundamental que se analise as legislações que atualmente a embasem.

Estas, além de contribuírem para delinear a realidade, são constituídas a partir desta, haja vista que são criações humanas situadas dentro desta mesma realidade, a qual engloba um contexto histórico e social específico que serve de base subjacente para a legislação. Estas, assim, são formuladas a partir de uma realidade histórica e social multifacetada, multidimensional e muitas vezes contraditória, a qual engloba uma série de indivíduos e grupos com interesses e concepções divergentes acerca do que é por estas tratado, os quais engendram uma série de lutas, disputas e pressões para orientar àquelas na direção considerada adequada às suas concepções e interesses. Nesse sentido, as legislações não são construídas somente por legisladores – os quais certamente não se situam num hipotético vácuo histórico-social –, mas também por um grande número de indivíduos e grupos que se manifestam, direta ou indiretamente, no processo de suas construções, os quais carregam diversos interesses e concepções acerca destas – deste modo, as legislações expressam em si a multiplicidade das forças sociais e os conflitos histórico-sociais que as constituíram, sendo fruto e resultado destes.

Tendo em mente as considerações acima colocadas, podemos partir agora à análise das legislações atualmente vigentes no Brasil que tratam acerca da educação e, de um modo mais específico, da EJA. A primeira destas, que embasa todas as subsequentes, é a Constituição Federal brasileira, promulgada em 1988. Esta, que pelo seu próprio caráter constitucional é bastante ampla, não abordando somente aspectos relativos à educação, todavia, oferece uma série de indicações e diretrizes acerca não apenas de como se pensava a educação naquele momento, mas como se pretendia desenvolvê-la dali por diante e qual seria seu papel social, as quais são essenciais para se compreender aquelas legislações que abordam particularmente esta temática.

Esta Constituição, que possui como uma de suas bases subjacentes fundamentais a mobilização contra ditadura que se instalara no Brasil a partir de 1964, bem como a afirmação da democracia e da cidadania, procurou se afastar em vários aspectos do que era vigente no período autoritário anterior, no que a área da educação não ficou de fora. A “Constituição Cidadã”, como ficou não coincidentemente conhecida, se comparada àquela vigente durante o período ditatorial, promulgada em 1967, ambiciona uma série de significativos avanços nesta área. Por exemplo, enquanto o texto constitucional de 1967 afirma, em seu artigo 168, que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, [a qual] deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”, o promulgado em 1988, em seu artigo 205, coloca que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Fica nítida, na comparação entre as Constituições, que a de 1988 adota uma concepção mais ampla acerca da educação, na qual embora a qualificação profissional seja um aspecto fundamental desta, ela é precedida pelo desenvolvimento enquanto pessoa e cidadão. Isto foi resultado da forte presença na discussão desta legislação de setores que adotavam tal concepção ampla acerca das finalidades e da educação, vinculada às propostas educacionais desenvolvidas antes da ditadura, como os movimentos populares de educação. A participação destes grupos na discussão de 1988, além do mais, colaborou para que esta consagrasse não apenas o direito de todos à educação, como já havia feito o texto constitucional de 1967, mas o dever do Estado em fornecê-la.

O artigo 208 da mesma legislação explicita melhor este dever do Estado com a educação, afirmando em seu inciso I que tal direito será efetivado mediante a garantia por parte do Estado de “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Ou seja, este texto constitucional estabelece o *direito público subjetivo à educação* (afirmado com estes termos no quinto artigo da posterior LDBEN), no qual Estado deve garantir o acesso – e permanência – no Ensino Fundamental não apenas àqueles indivíduos que, por sua idade, tem obrigatoriamente de frequentarem a escola, mas também àqueles que, por variados motivos, não o concluíram na idade considerada própria, os quais podem requisitar seu direito à educação solicitando uma vaga na EJA, tendo o Estado de garanti-la, o que não era previsto nos ordenamentos legais anteriores,

como a Constituição de 1967. Esta escolarização obrigatória, neste primeiro momento, abrange apenas o Ensino Fundamental, embora no inciso II deste mesmo artigo se expresse a intenção da “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”, o que foi alcançado legalmente com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que substituiu a redação do inciso I por “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Ademais, no artigo 206, a Constituição declara uma série de princípios que devem embasar o ensino, como:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias [sic] e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Esta ambiciosa carta constitucional, desta forma, apresenta uma série de rupturas com aquilo que era colocado pela Constituição anterior na temática da educação, fruto da participação no processo constituinte de diversos grupos progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais – dentre os quais se inclui a educação, como nos aponta o artigo 6 da Constituição –, os quais deveriam ter seu atendimento garantido pelo Estado. Dentre estas rupturas, se destacam, para os propósitos mais específicos deste trabalho, o estabelecimento do *direito público subjetivo* à educação, estendido inclusive àqueles que não o concluíram dentro da idade considerada pela legislação como própria. Com isto, a educação deste público se torna um dever para o Estado, o qual tem de garantir seu acesso e permanência na escola. Deste modo, a educação dos jovens e adultos deveria passar a ter maior centralidade dentre as políticas educacionais, haja vista que era obrigatório atender a esta grande população que poderia demandar o Ensino Fundamental. Como, todavia, o poder público estava se preparando para receber e atender estes sujeitos?

Saindo do *legal* e indo para o *real*, verificamos de modo muito claro a discrepância entre estas esferas, bem como uma série de problemáticas continuidades na educação de

jovens e adultos. As iniciativas governamentais que se desenvolveram entre 1988 e meados da década de 90 com vistas a atender este público passaram por uma série de problemas de várias ordens. Estes passavam, por exemplo, dificuldades financeiras, provocadas sobretudo pelos poucos repasses do governo federal aos estaduais – que eram os responsáveis pela maior parte do atendimento educativo de jovens e adultos no Brasil de então –, o que levou à estagnação ou declínio dos programas estaduais para tanto. Com isto, e conforme o estabelecido pela Constituição (artigo 211, parágrafo 2º), os municípios passaram a assumir muitos dos programas de educação de jovens e adultos desenvolvidos em parceria com a Fundação Educar, extinta em 1990³, e pelos estados, arcando com os custos destes e não tendo o necessário preparo gerencial e técnico, nem orientação neste sentido, dada a omissão das esferas estadual e federal, que provocou esta tendência de municipalização do atendimento educativo aos jovens e adultos.

Tais restrições financeiras foram pioradas com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, que previa o repasse de recursos, sobretudo da União para estados e municípios, com vistas a promover o financiamento da educação básica pública. Pelo fato da base de cálculo para os repasses excluir do cômputo as matrículas dos alunos da educação de jovens e adultos, se promoveu um forte desestímulo à ampliação de vagas nesta por parte das redes municipais e estaduais.

A insuficiência dos recursos financeiros destinados à educação de jovens e adultos é um dos aspectos que impediu a real efetivação do que foi estabelecido pela Constituição para esta, contribuindo para esta diferenciação entre o *legal* e o *real*. A isto se somava a falta de incentivo político à concretização deste *direito público subjetivo*, tendo vários políticos importantes e indivíduos com postos-chave nos governos de então argumentado que os problemas educacionais do país poderiam ser melhor resolvidos caso focássemos os recursos no ensino infantil. Conforme colocam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 67), até mesmo personalidades influentes na área das políticas educacionais se opunham ao investimento na educação daqueles que não a realizaram na idade “própria” com base nestes argumentos. Esta deslegitimação da educação de jovens e adultos e das políticas educacionais a ela vinculadas, em certa medida, pode explicar as restrições financeiras acima comentadas. Esta deslegitimação também se expressou no quadro legal. Ainda no ano de 1996, uma Emenda

³ Esta, sucessora do MOBREAL, foi extinta pouco depois da posse do presidente Fernando Collor. Para suprir esta lacuna, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC –, o qual foi um retumbante fracasso, sendo encerrado cerca de um ano pós seu lançamento.

Constitucional suprimiu a obrigatoriedade da oferta pelo Estado do Ensino Fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita.

A despeito das garantias constitucionais acerca da educação de jovens e adultos, às quais se somavam o quadro de grande demanda por esta, que fariam supor que entre 1988 e meados da década de 90 se presenciaria uma significativa ampliação das iniciativas neste sentido e do atendimento total destas para se atender este grande público, não foi isto o que se presenciou. Dadas as questões acima, apesar de ter se assistido a um aumento do número de vagas da educação de jovens e adultos, elas ainda eram profundamente menores que a demanda total por esta – e por isto a intencional omissão do Estado em convocar o público desta –, o que pode ser demonstrado por uma série de dados trazidos por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 65-66).

Em 1996, portanto oito anos após a promulgação da Constituição, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o público potencial da educação de jovens e adultos – ou seja, aqueles indivíduos com mais de quinze anos que não completaram o Ensino Fundamental –, representava cerca de 70,7 milhões de pessoas, mais de 66% dos brasileiros nesta faixa etária, o que seria ainda mais aumentado se considerássemos a intenção expressa na Constituição de universalizar o Ensino Médio. Deste total, todavia, menos de 4% destes frequentavam a escola, sendo esta porcentagem ainda menor entre analfabetos – pouco mais de 0,5% desta frequentava classes de Alfabetização de Adultos.

O ano de 1996, todavia, não trouxe somente notícias ruins para a educação de jovens e adultos. No final deste ano foi promulgada a lei 9.394/96, que, como diz sua ementa, “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, ficando assim conhecida como LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta, como o próprio nome pelo qual ficou célebre indica, se trata de uma legislação que aborda exclusivamente e de forma mais profunda a educação, comparativamente à Constituição Federal, que era com relação à esta temática mais uma carta de intenções amplas do que uma proposta de direcionamentos efetivos, que é o caso desta lei.

Esta LDBEN, na quinta seção de seu segundo capítulo – o qual trata da Educação Básica –, estabelece que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade desta, a qual oferta tanto o Ensino Fundamental quanto o Médio “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria”, como nos diz o artigo 37. Sendo uma modalidade específica da Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos deve ser tratada a partir deste momento como um nome próprio, e não só se referir a processos educativos diversos

realizados com este público até este momento, como feito anteriormente. A esta modalidade da Educação Básica, enquanto tal, são reconhecidas finalidades, funções e especificidades próprias que fazem com que ela deva adotar um tratamento diferenciado com relação ao processo educativo.

Assim como argumentamos anteriormente, não se pode analisar de maneira minimamente aceitável uma legislação, por mais específica que seja, somente a partir de seu texto, já que este pode nublar uma série de disputas que ocorreram em sua formulação e que são de suma importância para sua compreensão. Neste sentido, para ser melhor e mais profundamente compreendida, a atual LDBEN necessita ser analisada, assim como fizemos com a Constituição, a partir do contexto no qual se situa, em seu processo de discussão e formulação, bem como em comparação com o ordenamento legal anterior. Para tanto, a analisaremos em relação ao Projeto de Lei (PL) que a originou – PL 1.258/88 – e à LDBEN de 1971, sua antecessora, para a partir das modificações e continuidades entre estes três documentos conseguirmos perceber as concepções nestes vigentes acerca da educação de jovens e adultos.

Embora nosso foco aqui seja a Educação de Jovens e Adultos, é essencial que antes de partirmos à análise desta modalidade específica passemos pela verificação do que foi tomado, de maneira mais geral, por educação, já que isto por óbvio possui implicações sobre a EJA. O Projeto de Lei que originou a LDBEN de 1996, assim como esta própria, são reconhecidos por adotarem uma definição bastante ampla de educação, tomada como abrangendo “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, como nos coloca o artigo primeiro da LDBEN. Isto é significativamente diferente da anterior (promulgada em 1971 como lei 5.692/71), que pensa a educação como basicamente sendo um sinônimo de escolarização.

Ademais, os dois parágrafos a este artigo associados colocam que a educação escolar se desenvolve, *predominantemente*, por meio do ensino em instituições próprias, o qual deve se vincular ao mundo do trabalho e à prática social. Assim, além da diferenciação entre educação e escolarização, a LDBEN de 1996, ao não restringir a educação escolar *exclusivamente* às escolas, embora reafirme a centralidade destas, abre a possibilidade legal de que esta se desenvolva em outros espaços; e pelo fato desta dever “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, se abre maiores espaços para que esta leve em consideração os

saberes e experiências dos educandos. Nada disto estava presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971.

Os aspectos acima mencionados, relativos à definição de educação dentro da LDBEN, eram em certa medida consensuais entre os legisladores e os outros vários outros atores e grupos que participaram da – longa – construção desta a partir do PL 1.258/88. Este relativo consenso era explicado pois esta definição em algum grau agradava a todos estes, pois apesar de denotar a centralidade da escola, afirmava que esta não seria o único local onde era promovida a educação, inclusive escolar, possibilitando a emergência de novos espaços; com isto, tal definição teve como efeito postergar a disputa entre aqueles que tendiam a ver a educação como sendo sinônimo de escolarização e aqueles que a bordavam de uma forma mais ampla e plural.

Todavia, estes relativos acordos não se fizeram presentes no restante da discussão do Projeto de Lei, no qual uma série de enfrentamentos e divergências foram a tônica, o que inclusive permite explicar a longa tramitação deste, que demorou oito anos para tornar-se efetivamente uma lei. Muitos destes se referem à educação a ser propiciada a jovens e adultos, no qual se observa mudanças significativas para este campo entre o PL 1.258/88 e a LDBEN aprovada em 1996.

A primeiro destas se refere não tanto ao direito à educação deste público e ao dever do Estado de proporcioná-la, já consagrado na Constituição, e à forma com que esta será oferecida, mas sobretudo à garantia de qualidade desta. Em seu artigo quarto, tanto o PL quanto a lei aprovada em 1996 – respectivamente em seus incisos III e VII – colocam que o dever do Estado de educar estes indivíduos que não tiveram acesso e permanência escola na idade considerada própria se dará mediante a garantia de

[...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Todavia, uma importante seção do segundo inciso deste quarto artigo do PL, que afirma o ensino noturno regular – no qual vários sujeitos jovens e adultos realizam sua escolarização – deve ter o “mesmo padrão de qualidade do ensino diurno” foi suprimida da LDBEN, que apenas afirma que este deve ser “adequado às condições do educando”. Nesta legislação, no inciso IX de seu quarto artigo, se garante a esta apenas “padrões mínimos de qualidade de ensino”, definidos com base na oferta de “insumos indispensáveis ao

desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” em quantidade adequada, nada se afirmando acerca da qualidade dos docentes ou da estrutura física da escola.

A Educação de Jovens e Adultos, modalidade específica da Educação Básica que oferta o ensino a estes, foi criada enquanto tal pela LDBEN como uma sucessão do Ensino Supletivo, como a educação deste público é denominada pela LDBEN de 1971. Esta, apesar de ser a forma predominante de atendimento educacional deste público, não é a única pois, como já mencionado, é permitido a jovens e adultos matriculem-se em instituições que ofereçam o ensino dito regular. Para permitir uma mais profunda e informada análise acerca de como esta parece na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, adicionaremos aqui segmentos que tratam da EJA tanto desta quanto do PL 1.258/88, que é a base a partir da discussão surge tal LDBEN/96, contribuindo assim na discussão desta última.

A EJA no Projeto de Lei número 1.258, de 1988

Capítulo XII

Da Educação Básica de jovens e adultos trabalhadores

Art. 56. A educação básica pública oferecerá alternativas adequadas às necessidades da população trabalhadora, jovem e adulta, e será regulada pelo respectivo sistema de ensino.

Parágrafo Único – As alternativas referidas neste Artigo, incluirão, no mínimo:

I - disponibilidade de aparelhagem e demais condições para recepção de programas de teleducação (sic) no local de trabalho, em empresas e órgãos públicos com mais de 100 (cem) empregados;

II - oferta regular de ensino noturno, entendido como tal o oferecido a partir das dezoito horas, nos mesmos padrões de qualidade do diurno, e em escola próxima dos locais de trabalho e residência;

III - alternativas de acesso a qualquer série ou nível, independentemente de escolaridade anterior, sem restrições de idade máxima, mediante avaliação dos conhecimentos e experiências, admitida, quando necessária a prescrição de programas de estudos complementares em paralelo;

IV - conteúdos curriculares centrados na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao amadurecimento e experiência do aluno;

V - organização escolar flexível, inclusive quanto à redução da duração da aula e do número de horas-aula, à matrícula por disciplina e a outras variações envolvendo os períodos letivos, a carga horária anual e o número de anos letivos dos cursos;

VI - professores especializados;

VII - programas sociais de alimentação, saúde, material escolar e transporte, independentemente do horário e da modalidade de ensino, financiados com recursos específicos;

VIII - outras formas e modalidades de ensino, que atendam as demandas dessa clientela, nas diferentes regiões do país.

Art. 57. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, que incluirão:

I - ações junto dos empregadores, mediando processos de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais, e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia, para as empresas que facilitem a educação básica dos seus empregados;

II - ações diretas do Estado, na condição de empregador, por si e por suas entidades vinculadas e empresas públicas.

Parágrafo único. O valor de bolsas de estudos ou outros benefícios educacionais, concedidos pelos empregadores a seus empregados, não será considerado, para nenhum efeito, como utilidade e parcela salarial, não integrando a remuneração do empregado para fins trabalhistas, previdenciários ou tributários.

(...)

A EJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (Lei 9.394/96)

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Uma importante diferenciação entre os textos, que pode passar despercebida num primeiro momento, é a criação pela LDBEN (e não pelo PL 1.258/88) da Educação de Jovens e Adultos, caracterizada enquanto uma modalidade específica da Educação Básica – que, portanto, a partir deste momento deve ser tratada como um nome próprio. Isto não acontecia

no PL, o qual afirmava em seu artigo 56 que a “educação básica pública oferecerá alternativas adequadas às necessidades da população trabalhadora, jovem e adulta”, indicando que a educação pública, una, deveria oferecer alternativas àqueles indivíduos cujas particularidades etárias faziam com que o processo educativo devesse ser a eles adequado. Assim, com a LDBEN, a Educação de Jovens e Adultos ganha não apenas uma existência enquanto tal, mas pelo próprio fato de ser uma modalidade da Educação Básica, uma série de especificidades frente à educação dita regular – como público, finalidades, formas de oferta e métodos educativos e projetos pedagógicos próprios – que a distinguem desta. Isto, assim contribui para criar uma identidade singular desta modalidade, vinculada à esta série de especificidades que possui.

Relacionado ao anteriormente mencionado, pode-se notar mais uma diferença entre os textos, bastante marcante e visível, a qual está relacionada à caracterização e identificação do público da educação de jovens e adultos. O Projeto de Lei reafirma, em variados locais e de vários modos, que o público da educação básica de jovens e adultos é composto *trabalhadores* que não tiveram acesso e permanência na escola durante a idade considerada própria para tal, como nos deixa muito claro o artigo 56. Neste sentido, muitas preocupações devem ser tomadas – como as acima mencionadas – para se garantir o acesso e a permanência deste público específico aos espaços educacionais, considerando suas oportunidades e necessidades próprias relativas à escolarização.

Já na LDBEN o público da Educação de Jovens e Adultos é caracterizado, novamente, a partir da ausência da escolarização na faixa etária considerada adequada para esta, mas não se define nominalmente este como *trabalhador*, como pode-se notar claramente a partir da comparação do artigo 37 desta em relação ao artigo 56 do PL. A não caracterização desta enquanto uma modalidade específica de trabalhadores – como faz o PL –, que deveria ser pensada somente com base em suas conjunturas particulares e necessidades educacionais específicas, faz com que ela possa abranger uma série de sujeitos que eram em certa medida negligenciados pelo PL, como idosos, desempregados e indivíduos em situação de privação de liberdade, públicos que também constituem parte significativa do público da EJA⁴. Ao mesmo tempo, são consideradas em menor na LDBEN que no Projeto de Lei que lhe deu origem as condições e contradições do mundo do trabalho, as quais impactam de forma

⁴ Machado (2016), a despeito disto, considera que esta não caracterização da EJA enquanto uma modalidade educacional específica para trabalhadores trouxe algumas significativas derrotas para esta, em especial “a clara perda de identidade de uma modalidade para trabalhadores, que deveria ser assumida por eles e pela sociedade como um todo” (p. 439).

significativa nas oportunidades educativas destes trabalhadores, que certamente constitui parcela significativa do público presente na EJA.

Com relação às propostas para o efetivo atendimento destes públicos da EJA, há significativas diferenças entre o Projeto de Lei 1.258/88 e a LDBEN, que se refletem mesmo na extensão dos segmentos que tratam especificamente da educação de jovens e adultos em ambos os documentos, bastante notável. Fica nítido por uma rápida leitura que enquanto no Projeto de Lei havia uma maior preocupação com o detalhamento de responsabilidades e ações que deveriam ser assumidas tanto pelos governos, quanto pela sociedade civil, para de fato proporcionar a escolarização deste público *trabalhador*, com suas oportunidades e singularidades, a LDBEN é muito mais genérica ao tratar da Educação de Jovens e Adultos, até por considerar a diversidade de públicos desta, e nada comenta sobre se – e como – a sociedade civil, organizada ou não, colaborará nesta.

Na totalidade do PL há uma profunda preocupação em oferecer alternativas educacionais adequadas a este público *trabalhador*, suas disponibilidades, demandas e necessidades. Destaca-se, neste sentido, a oferta de uma “organização escolar flexível (...)” e de outras formas e modalidades de ensino, que atendam as demandas desta clientela (...)” como dizem respectivamente os incisos V e VIII do artigo 56. Além de oferecer propostas educacionais apropriadas à realidade deste público *trabalhador*, o PL trata bastante acerca das formas pelas quais se promoverá e estimulará a permanência deste na escola, para a qual serão desenvolvidos “programas sociais” variados (artigo 56, inciso VII), bem como ações diretas do Estado ou junto dos *empregadores*, integradas e complementares entre si (artigo 57, incisos I e II) – são mencionadas, inclusive, no parágrafo único deste último artigo, a concessão de “bolsas de estudos e outros benefícios educacionais”⁵.

Para além do oferecimento de escolas adequadas à realidade deste público *trabalhador*, bem como das formas de se fomentar a permanência deste nesta escola, o PL também possui uma preocupação explícita acerca da qualidade do ensino nestas desenvolvido, o qual deve seguir os mesmos padrões do ensino dito regular diurno, contar com “professores especializados” e se basear em “conteúdos curriculares centrados na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao amadurecimento e experiência do aluno” – artigo 56, respectivamente incisos II, VI e IV.

⁵ O artigo 114 deste Projeto de Lei estabelece que o poder público mobilizará e atuará conjuntamente à sociedade civil organizada e empregadores com vistas à eliminação do analfabetismo e à universalização do Ensino Fundamental, especialmente na educação de jovens e adultos. Neste esforço conjunto, as instituições públicas de Ensino Superior atuarão na formação de profissionais para atuarem nesta, na construção de materiais didáticos para uso nesta e na realização de pesquisas a ela voltadas.

Estas preocupações, e os delineamentos de como enfrenta-las, estão reproduzidas em distintos graus dentro da LDBEN. Quanto à oferta de propostas educacionais adequadas à realidade vivenciada pelos alunos, a mais basilar destas preocupações, esta se encontra presente no primeiro parágrafo do artigo 37, no qual se assinala que se assegurará “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho [...]”, o que é bastante vago comparativamente ao texto cuja discussão culminou nesta lei. Quanto à promoção e ao estímulo da permanência do educando na escola, aquilo que no PL 1.258/88 era o artigo 57 se tornou dentro da LDBEN apenas um vago parágrafo dentro do artigo 38 desta, sem nenhuma efetiva indicação de como promove-la, as quais estavam presentes nos incisos do mencionado artigo da PL. Nada aparece na seção da LDBEN relativa à Educação de Jovens e Adultos, diferente no Projeto de Lei que lhe deu origem, referente à mobilização da sociedade civil para contribuir na sua execução e discussão desta e, assim como preocupações acerca da qualidade do ensino nesta ofertado – o que se repetiu também na discussão do artigo 4 da LDBEN, que já mencionamos anteriormente.

Assim, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ter criado a EJA enquanto modalidade específica da Educação Básica, conferindo a esta uma identidade própria e significativa importância, a ausência nesta de uma discussão acerca da permanência de seus educandos na escola e a qualidade do ensino oferecido nesta aponta para uma perda neste campo educacional. Isto provocou uma série de limitações para a execução da EJA no mundo real, e nenhuma iniciativa de caráter legal tem sido adotada para fazer frente a este quadro, apesar da pressão de sujeitos e organizações que lutam em defesa de uma educação de qualidade para todos, inclusive para aqueles que não a realizaram na idade considerada pela legislação como adequada para tal⁶.

Isto, todavia, não foi a maior derrota para o campo da EJA, a qual é identificada com o artigo 38 da LDBEN, que afirma que “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos (...)”. Tais cursos e exames supletivos, estabelecidos originalmente pela LDBEN de 1971 – a qual estabelece o Ensino Supletivo, tão criticado no processo de formulação da atual LDBEN –, se tratam, conforme argumenta a LDBEN deste ano, das iniciativas para “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído

⁶ As únicas leis que promoveram modificações nesta seção da LDBEN que trata da EJA colocam que esta modalidade deve se articular preferencialmente com a educação profissional (Lei 11.741/08) e que ela se constituirá como um instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Lei 13.632/18), ampliando a concepção da Educação de Jovens e Adultos até então vigente.

na idade própria”. Os cursos supletivos eram iniciativas educacionais, oferecidas de modo semipresencial ou à distância, as quais promoviam uma educação bastante deficitária e precária, se pensarmos educação como algo amplo, para além da mera transmissão e repetição de saberes advindos do professor – mesmo neste sentido, a educação oferecida nestas instituições era reconhecidamente ruim. Já os exames supletivos eram, como seu próprio nome indica, exames realizados pelos estudantes que indicavam se estes “suprir [am] a escolarização regular [...] que não tenham seguido ou concluído na idade própria” (artigo 24 da LDBEN/71); caso fossem nestes aprovados, ganhavam certificados na etapa da escolarização a qual pleiteavam – ou seja, estes eram meros certificadores, não promovendo nenhum processo educativo ou formativo de qualquer natureza.

Se quase todos os aspectos nos parágrafos acima mencionados, em maior ou menor grau, apresentaram positivas rupturas com relação ao que era apresentado na LDBEN de 1971, estes cursos e exames supletivos – os quais inclusive não estavam presentes no PL original que deu origem à LDBEN⁷ – representam uma enorme e problemática continuidade com relação à educação de jovens e adultos desenvolvida no período anterior, já que estes foram reproduzidos de maneira extremamente fiel em sua forma de organização, o que promoveu – e ainda promove – uma série de significativos problemas dentro atual do campo da EJA. Esta recorrência e continuidade do passado, não superado, esse “passado que ainda presente” (MACHADO, 2016, p. 434) é problemático sobretudo porque a permanência da oferta destes cursos e exames supletivos faz com muitos possíveis educandos da EJA rumem não à escola, onde se desenvolve, mesmo que de maneira problemática, algum processo educativo e formativo, mas aos cursos supletivos – como seria o caso do NEEJA, já apresentado brevemente e que será melhor analisado mais adiante –, que ofertam uma educação ainda mais deficitária em uma enorme série de aspectos, e aos exames supletivos – como seria o caso do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) –, com vistas à postularem sua certificação de seus saberes adquiridos tanto em ambientes escolares quanto extraescolares.

⁷ As diferenciações entre o que era a EJA na LDBEN e no PL que a originou – por exemplo, as vagas menções à permanência dos educandos na escola, a não discussão da qualidade desta, bem como a recorrência dos cursos e exames supletivos, por exemplo – podem ser explicadas em parte pelo fato que ocorreu um relativo esvaziamento das concepções formativas e emancipatórias acerca da Educação de Jovens e Adultos no processo de discussão da LDBEN, no qual os setores a estas ligados, apesar de sua forte presença neste processo de discussão, não conseguiram garantir legalmente suas demandas, muito mais representadas pelo PL que originou a LDBEN do que por esta última.

Estes cursos e exames supletivos, apesar dos problemas educacionais e formativos que os envolvem, não são de modo algum secundários dentro da atual Educação de Jovens e Adultos, mas sim possuem uma centralidade dentro desta. Tais cursos e exames supletivos, por serem menos onerosos ao Estado – já que necessitam de menores recursos humanos, materiais e espaços físicos para se desenvolver – foram muito empregados para se fazer frente à demanda pela EJA, e estão sendo utilizados cada vez em maior grau com este intuito.

Outro aspecto relativo à atual LDBEN que é considerado problemático pela literatura que trata da EJA diz respeito à redução da idade mínima para se adentrar nesta modalidade que foi promovido por esta legislação. Na LDBEN de 1971 – artigo 26, parágrafo, 1º, alíneas a e b – era estabelecido um mínimo de 18 anos para a entrada no Ensino Supletivo do 1º grau (atual Ensino Fundamental) e 21 no Ensino Supletivo do 2º grau (atual Ensino Médio). Estas idades foram reduzidas pela LDBEN de 1996 – em seu artigo 38, primeiro parágrafo, incisos I e II – respectivamente para 15 e 18 anos, o que torna mais fácil a saída dos adolescentes⁸ e jovens da educação dita regular, os quais buscam na EJA propostas educacionais que acelerem seus estudos e os certifiquem de modo mais rápido – as quais encontram sobretudo por meio destes cursos e exames supletivos –, mesmo que estas sejam deficitárias educacionalmente falando. Como resultado disto, se observa uma grande uma grande juvenilização do público da Educação de Jovens e Adultos após a promulgação da LDBEN de 1996.

Para observarmos de maneira mais aprofundada os impactos que tal legislação sobre a EJA provoca atualmente sobre esta – o que será feito na próxima seção do texto –, todavia, temos de analisar algumas resoluções, hierarquicamente inferiores a tal LDBEN e desta decorrentes, as quais tratam de modo mais específico de tal modalidade educativa por esta criada. Houveram muitas resoluções a nível federal que estabeleceram de modo amplo os princípios que devem reger a EJA, bem como resoluções a nível estadual – resultantes de tais normatizações e diretrizes federais –, as quais versaram sobre as práticas que deveriam ser adotadas pelos sistemas de ensino na oferta de tal modalidade educativa. Abordaremos aqui as mais recentes destas, respectivamente a resolução CNE/CEB nº 3/2010 e a resolução CEEEd/RS nº 343/2018.

A resolução CNE/CEB nº 3/2010, como diz seu artigo terceiro, é formulada tendo em mente os princípios, objetivos e diretrizes formulados no parecer CNE/CEB nº 11/2000 (o

⁸ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela lei nº 8.069/90, em seu artigo segundo, considera como adolescente aquelas pessoas que possuem entre doze e dezoito anos de idade.

Parecer Jamil Cury) e a resolução CNE/CEB nº 1/2000, a este parecer vinculado, os quais estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, como coloca a ementa desta última legislação. Tal resolução CNE/CEB nº 3/2010, a partir disto, como coloca sua ementa,

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Tais diretrizes operacionais devem, como assinala seu primeiro artigo, ser obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino – seja de nível federal, estadual ou municipal – e as instituições deles integrantes que ofertem e estruturam cursos e exames da EJA. Tendo abrangência nacional, tal resolução coloca em seu segundo artigo que

Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida.

Para tanto, seu artigo oitavo estabelece que a EJA deve ser avaliada não somente pelo desempenho cognitivo e o fluxo escolar de seus estudantes, mas também por outros indicadores institucionais relativos à qualidade do processo educativo, como o financiamento a ela destinado, a organização pedagógica nesta modalidade desenvolvida, a infraestrutura e a gestão das escolas que a ofertam, bem como a valorização e a formação dos profissionais da educação que atuam nesta modalidade. Concernente a tal último aspecto, o artigo décimo de tal legislação coloca que se deve “[...] estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos [...]”.

Tal resolução estabelece – em consonância com o disposto na LDBEN –, nos seus artigos quinto e sexto, respectivamente, que a idade mínima para a realização de exames de conclusão da EJA é de quinze anos para o Ensino Fundamental e dezoito para o Ensino Médio. Ademais, tal resolução coloca que estas mesmas idades são as mínimas para se frequentar os cursos da EJA vinculados a cada uma destas etapas de ensino, o que não era mencionado pela LDBEN.

O artigo quarto desta resolução estabelece a carga horária mínima destes cursos, a qual varia conforme a etapa do ensino e independe da forma de organização curricular nestes

adotada e se estes são ofertados presencialmente ou à distância – o que é colocado especificamente pelo artigo nono, inciso II. O inciso I do artigo quarto coloca que a duração dos cursos da EJA dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ficar a critério dos sistemas de ensino; já os incisos II e III deste mesmo artigo, respectivamente, colocam que esta carga horária mínima deve ser, para os cursos da EJA dos anos finais do Ensino Fundamental, de 1.600 horas e, para os de Ensino Médio, de 1.200 horas. Ademais, relativo à esta última etapa do ensino, o parágrafo único deste artigo reafirma que tal carga horária deve ser destinada à educação geral, devendo os processos educativos voltados à habilitação profissional e técnica serem acrescidos a esta carga horária mínima, como já estabelecido por resoluções anteriores.

De todo modo, tal carga horária mínima destas duas etapas do ensino na EJA abrange exatamente a metade daquela que é a elas correspondente na escolarização dita regular⁹. Assim, dada a possibilidade aqui estabelecida de que aqueles indivíduos com mais de quinze anos que não tenham concluído o Ensino Fundamental e aqueles que tenham mais de dezoito anos e não tenham finalizado o Ensino Médio procurem a Educação de Jovens e Adultos para tanto, a qual se soma tal redução da carga horária, que promove um aceleração dos estudos, tal modalidade seja muitas vezes uma estratégia adotada pelos próprios educandos para realizarem, em menos tempo e com menor esforço, sua escolarização, promovendo isto a dita juvenalização do público da EJA acima mencionada.

Tal juvenalização do público da EJA, vista como problemática sobretudo pela presença nesta modalidade de adolescentes entre 15 a 17 anos que procuravam esta para concluir o Ensino Fundamental, a qual já era bastante nítida quando esta resolução foi aprovada, procurou ser mitigada por esta, a qual estabelece, em seu inciso II do artigo quinto, que se deve

[...] incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem [...] política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho [...], inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário.

⁹ Conforme estabelece o inciso I do artigo 24 da LDBEN, a carga horária mínima anual da educação dita regular é de oitocentas horas; assim, sendo os anos finais do Ensino Fundamental constituídos de quatro anos e o Ensino Médio por três, tais etapas significam, portanto, no mínimo 3.200 e 2.400 horas, respectivamente. Isto é exatamente a metade do que é estabelecido como o mínimo para estas mesmas etapas na Educação de Jovens e Adultos em tal resolução aqui analisada.

A despeito de tais preocupações com a juvenilização da EJA, relativas sobretudo à presença nesta deste público etário em particular, as quais se fazem presentes nas legislações estaduais e embasam programas que procuram atendê-lo, como mais veremos adiante, esta vem crescendo cada vez mais nos últimos anos. Este aumento do número de jovens que procuram a Educação de Jovens e Adultos é fruto não apenas das estratégias destes relativas à sua escolarização, mas também do próprio funcionamento do sistema de ensino brasileiro e as estratégias adotadas pelas escolas para se adequarem a este, as quais detalharemos em maior grau na próxima seção deste capítulo e exporemos de forma mais nítida nos perfis individuais de escolarização traçados neste trabalho.

Esta resolução, em seu artigo nono, também traça as diretrizes operacionais que devem ser seguidas pelos cursos da Educação de Jovens e Adultos que são desenvolvidos por meio da Educação à Distância (EAD). Estes, que são “restritos ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio” e devem ter igual duração e idades mínimas de seus educandos daqueles desenvolvidos presencialmente, têm de garantir a estes um polo de apoio pedagógico presencial, no qual serão realizadas todas as avaliações da aprendizagem destes e as práticas relativas à sua formação profissional; neste, ademais, deverão ser oportunizados aos estudantes o acesso à biblioteca e à internet. Além disto, nas alíneas b e c do inciso XI de tal artigo se prevê a avaliação periódica de tais instituições escolares e mesmo seu descredenciamento, caso estas desobedeçam às disposições acima mencionadas e não zelem pela qualidade de ensino.

Dado que tal resolução federal deve obrigatoriamente ser adotada por todos os sistemas de ensino, esta foi a base para a elaboração da resolução estadual CEE/RS nº 343/2018, a qual, como diz sua ementa, “Consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Sistema Estadual de Ensino”. Esta, que versa de modo mais específico acerca das normas e práticas relativas à oferta da EJA que a resolução anterior – a qual procurava estabelecer de modo mais amplo os princípios normativos e as diretrizes operacionais vinculadas à esta modalidade –, será aqui analisada nos princípios e preocupações que a orientam, bem como nas suas maiores especificações acerca da oferta desta modalidade frente à resolução federal, dando especial atenção àquelas vinculadas aos NEEJAs.

Tal resolução estadual, em conformidade com as legislações anteriores, entende a EJA, conforme é exposto em seu primeiro artigo, como uma “[...] modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e

médio na idade obrigatória, com características adequadas a suas necessidades e disponibilidades”. Esta modalidade, ademais, como diz o artigo segundo, “[...] constitui-se em instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida [...]”, conforme colocado na LDBEN a partir da lei nº 13.632/18, a qual, como visto, alterou a redação do artigo 37 desta, que trata da EJA.

Para tanto, seria fundamental a inserção dos educandos em espaços culturais e a promoção nestes dos hábitos e práticas relativos à leitura e à reflexão. Tendo isto em mente, os dois primeiros parágrafos constituintes de tal segundo artigo dispõem que

§ 1º Os processos educativos organizados pelas instituições de ensino [que ofertem a EJA] devem articular-se a atividades e oportunidades formativas do âmbito da vida em sociedade, sejam museus, praças, parques, cinemas, bibliotecas, auditórios, teatros, ginásios esportivos e todos os espaços que ofereçam possibilidades de desenvolvimento cognitivo, cultural, estético, esportivo, no âmbito do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

§ 2º Cabe ao Poder Público, a proposição e articulação de políticas intersetoriais que convertam os espaços de convivência nas cidades em territórios educativos, possibilitando aprendizagens ao longo da vida e também, articulação com as políticas de educação escolar de jovens, adultos e idosos.

O sexto artigo desta resolução afirma que a Educação de Jovens e Adultos será ofertada por instituições de ensino que o ministrem na forma presencial e à distância, bem como pelos NEEJAs, com propostas e metodologias de ensino diferenciadas. Ademais, em consonância com o que dizem as legislações anteriores, o artigo nono aponta que os programas de alfabetização e os cursos referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental vinculados a esta modalidade poderão ser realizados fora dos espaços escolares, como em associações de moradores e demais locais comunitários, sendo a carga horária destes, que só podem ser ofertados de forma presencial, definidas pelas próprias instituições de ensino, conforme aponta o inciso III do décimo artigo de tal resolução. Ao mesmo tempo, o inciso II do artigo oitavo assinala que tal modalidade educativa pode ser articulada com a educação profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Dentre estas variadas formas como a EJA é atualmente ofertada no sistema de ensino do estado do Rio Grande do Sul, a mais importante de ser aqui detalhada, dado os propósitos deste trabalho, é aquela vinculada com os NEEJAs. Para tanto, exporemos aqui os segmentos de tal legislação que abordem estes de modo específico, os quais estão presentes sobretudo nos artigos 15 e 16 de tal resolução.

Art. 15 Os Núcleos de Educação de Jovens e Adultos – NEEJAs, mantidos exclusivamente pelo Poder Público, credenciados por este Conselho [CEEd/RS], com regimento próprio, podem oferecer:

I – exames supletivos, que podem ser fracionados em provas parciais relativas à determinada área do conhecimento ou componente do currículo do Ensino Fundamental ou Médio, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e as Matrizes Curriculares do ENCCEJA;

II – programas de apoio para candidatos aos exames supletivos realizados no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, com metodologia adequada aos jovens, adultos e idosos, por meio de atividades presenciais ou a distância, conforme cronograma estabelecido pela instituição e aprovado pela mantenedora;

III – programas de alfabetização de adultos e cursos de Ensino Fundamental – anos iniciais [...];

IV – oferta de atividades de formação que caracterizem educação ao longo da vida.

Cabe ressaltar aqui que, a despeito do que é posto pelos incisos II, III e IV, os NEEJAs possuem atualmente como foco quase único de sua atuação a oferta de exames supletivos, o que não coincidentemente é colocado no primeiro inciso deste artigo, o que denota sua preponderância sobre as demais dimensões da atuação legal dos NEEJAs. Estas outras dimensões relativas à atuação de tais instituições de ensino ou são totalmente ausentes destas ou são, quando muito, meramente secundárias, não estando de forma alguma em um patamar de igualdade com a oferta destes exames supletivos, os quais são em geral fracionados em provas relativas à determinado componente do currículo. Assim afirma o artigo seguinte:

Art. 16 Os NEEJAs constituem-se em instituições aptas à realização e preparação para exames de certificação do Ensino Fundamental e Médio e a oferta sequencial de atividades pedagógico-curriculares que caracterizem ampliação da oferta formativa para esta população de acordo com o projeto de cada Núcleo e com os interesses dos estudantes.

Desta forma, aponta o parágrafo terceiro deste último artigo:

§ 3º Cabe aos NEEJAs certificar a conclusão de componentes curriculares, áreas do conhecimento, ou a conclusão de curso do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio na modalidade EJA, aos candidatos aprovados nos exames que oferece, conforme o caso.

Argumenta-se, na justificativa de tal resolução, que a partir destas ofertas variadas e plurais da EJA – dentro das quais se incluem obviamente os NEEJAs –, diferenciadas entre si por suas formas de provimento da escolarização, bem como suas propostas pedagógicas a ela vinculadas e a organização dos processos de ensino-aprendizagem nelas envolvidas, se

promoveria o melhor atendimento dos – também variados – públicos de tal modalidade. Deste modo, proporcionando distintos arranjos para a oferta e o desenvolvimento da EJA, se asseguraria oportunidades educacionais apropriadas a todos os distintos sujeitos que estão inseridos na Educação de Jovens e Adultos, os quais possuem disponibilidades e necessidades específicas para sua escolarização, bem como distintos interesses de aprendizagem, se promovendo e viabilizando assim o acesso e a permanência destes em tal modalidade educativa específica. Ademais, coloca-se que, considerando as características dos estudantes da EJA e suas condições de vida, bem como seus interesses educativos, se promoveriam propostas pedagógicas mais adequadas a estes educandos, já que melhor relacionadas às temáticas, desafios e interrogações presentes no contexto de suas vidas, tornando tal educação para estes mais significativa, o que também facilitaria a permanência destes na escola.

Ao mesmo tempo, os NEEJAs – os quais, como já mencionado, são sucessores diretos dos antigos CES, herdando destes não só seus professores e estruturas físicas, mas também sua proposta educativa quase tão somente certificadora – apontam para uma recorrência e manutenção de concepções muito arraigadas acerca da EJA que vão na contramão do que é exposto na justificativa desta resolução, como a precarização de tal modalidade. Estas concepções, que são ainda hoje mantidas e assinalam este “passado que não passou” (MACHADO, 2016, p. 434), como argumentaremos melhor mais adiante, ganham cada vez mais espaço na EJA da contemporaneidade, se disfarçando, todavia, em novas vestes argumentativas, vinculadas ao atendimento de sujeitos com distintas disponibilidades de escolarização e expectativas com relação à esta. Desenvolveremos melhor tais argumentações no decorrer deste trabalho.

Por enquanto, todavia, é consideramos mais importante – até mesmo para que realizemos posteriormente uma discussão mais bem informada acerca do acima mencionado – que concentremos nossa atenção em uma preocupação que perpassa toda essa resolução, a qual como diz sua ementa, “Define providências para a garantia do acesso e permanência de adolescentes e jovens com defasagem idade/etapa escolar na oferta diurna”. A principal apreensão que cerca tal resolução é a juvenilização do público da Educação de Jovens e Adultos, a qual é vista como problemática, já que, como é mencionado no primeiro parágrafo da justificativa de tal resolução, tais adolescentes e jovens não são os destinatários da EJA. Ademais, neste mesmo parágrafo se declara também que “[...] pesquisas demonstram, de forma irrefutável, a correlação entre evasão da escola e o mundo da violência e do crime como forma de pertencimento para adolescentes e jovens brasileiros”. Assim, haveria uma

necessidade urgente de revisão da forma de funcionamento do sistema de ensino brasileiro visando a manutenção dos estudantes na escola dita regular.

Tendo isto em mente, e em concordância com o que diz o já mencionado inciso II do quinto artigo da resolução CNE/CEB nº 3/2010, o qual “[...] determina às redes e sistemas de ensino oferecerem programas específicos para adolescentes de 15 a 17 anos em defasagem idade/etapa escolar”, como menciona a justificativa da resolução estadual, esta propõe uma série de iniciativas no sentido de promover a permanência deste público etário na escola dita regular.

Estas iniciativas se dão em variadas esferas. Uma destas é o aumento da idade mínima de quinze para dezoito anos para o ingresso nas turmas da EJA de Ensino Fundamental ofertadas no turno noturno ou na forma EAD, como estabelece o artigo quinto de tal resolução, à qual se soma o fato que “A realização dos exames nos NEEJAs só poderá ocorrer para estudantes maiores de 18 (dezoito) anos”, como assevera o nono parágrafo do décimo segundo artigo desta. Novamente o artigo quinto, mas agora em seu parágrafo primeiro, coloca que para o atendimento deste público etário desta modalidade serão implantados programas diferenciados de ensino na EJA, a serem executados no turno diurno; ao mesmo tempo, o sexto parágrafo do artigo primeiro diz que a manutenção de tal “[...] possibilidade da EJA diurna, com currículo e organização pedagógica adequada a esta faixa etária, consideradas suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho” tem um caráter excepcional.

Além de tornar menos atrativa a estes adolescentes entre quinze e dezessete anos com defasagem idade-etapa escolar a saída do Ensino Fundamental dito regular em direção à EJA – já que estes preferem realiza-la na forma à distância (EAD) ou no turno noturno –, outra iniciativa visando combater a juvenilização do público desta modalidade é garantir a tais adolescentes a permanência no ensino dito regular, bem como a implementação neste de projetos pedagógicos que contemplem currículos e organizações pedagógicas adequadas a tal faixa etária, como estabelece o artigo terceiro de tal resolução.

Além das mantenedoras serem as responsáveis pela oferta e organização de tais projetos pedagógicos diferenciados para atender estes adolescentes, como diz o parágrafo sexto do artigo quinto, estas deveriam também “[...] garantir processos formativos contínuos que promovam a superação da visão de transferência automática para EJA a partir dos 15 (quinze) anos”, como postula o parágrafo anterior deste mesmo artigo. Desta forma, se pretende combater uma cultura bastante estabelecida nas escolas ditas regulares que ofertam o

Ensino Fundamental de encaminhar – muitas vezes compulsoriamente – estes adolescentes com quinze ou mais anos e que concluintes de tal etapa da Educação Básica para a EJA, privando estes do direito de permanecer no ensino dito regular.

Se somaria ao anteriormente mencionado “[...] estratégias pedagógicas para a redução da reprovação e evasão escolar, bem como mecanismos de recuperação de estudos ao longo do processo pedagógico”, como menciona o parágrafo terceiro do artigo quarto. Isto se daria por meio de programas de aceleração nos estudos e de progressão parcial, esta última a qual, conforme nos coloca o parágrafo único do artigo terceiro de tal resolução, “[...] permite a continuidade de estudos em disciplinas ou áreas em que o estudante não atingiu os objetivos, concomitante à aprovação para a etapa escolar seguinte”. Assim, tais iniciativas contribuiriam, conforme este mesmo parágrafo,

[...] para a permanência e a completude do processo de aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes na Educação Básica, desconstituindo a prática de que estudantes com dificuldades ou defasagem idade/etapa escolar sejam encaminhados para a EJA.

Além da juvenilização do público da EJA, outra preocupação que se faz presente nesta resolução, embora em grau menor que a anterior, diz respeito à formação dos docentes que atuam nesta modalidade e em tais projetos pedagógicos diferenciados no Ensino Fundamental regular visando o atendimento neste dos educandos entre quinze e dezessete anos. Esta coloca que em tais ofertas educativas devem-se priorizar os profissionais da educação que tenham habilitação específica para atuar nestas e com seus respectivos públicos. Para promover tal formação, como coloca o sétimo parágrafo do primeiro artigo,

As Instituições de Ensino Superior do Sistema Estadual de Ensino devem garantir nos currículos de formação inicial, em suas diferentes licenciaturas e nas propostas de formação continuada para profissionais de educação, as demandas desse campo especializado em que se constitui a EJA.

Ao mesmo tempo, conforme estabelece o terceiro parágrafo do décimo artigo,

As Instituições de Ensino [que ofertem a EJA e tais projetos pedagógicos diferenciados] deverão reservar tempo semanal para planejamento conjunto das atividades pedagógicas, bem como para formação continuada, no local de trabalho ou em outras instituições de Educação Básica ou Superior [...].

Finalizamos aqui a nossa análise acerca da resolução CEEEd/RS nº 343/2018. Esta, diferentemente da resolução federal, não pode ser avaliada em seus impactos e realizações (ou não) sobre a EJA, já que só será implementada em sua totalidade em abril de 2020, daqui a pouco menos de um ano. O que podemos dizer, no entanto, é que há muito a ser feito para que esta efetivamente se torne realidade e, assim, altere – para melhor, em nossa avaliação – o quadro da Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul.

Analisamos nesta seção o que a Constituição de 1988 diz sobre a educação, bem como de que forma esta é abordada pela LDBEN e, de modo mais específico, como tal lei trata a Educação de Jovens e Adultos, por ela estabelecida enquanto modalidade da Educação Básica. Fizemos esta análise a partir do processo de debate e elaboração destas legislações, que evidenciam as disputas conceituais nestas presentes e que permitem compreender melhor seus textos finais. Depois disto, analisamos as resoluções federais e estaduais que, por estabelecerem diretrizes e normas acerca de tal modalidade, regem a forma como esta é promovida na atualidade. Como as rupturas e continuidades destas legislações frente às anteriores se refletem na realidade atual da EJA? Além do que já foi comentado, quais as implicações destas legislações para tal modalidade? São algumas destas questões que pretendemos responder no próximo segmento deste trabalho.

2.3 A EJA, HOJE: DEMANDA, CENTRALIDADE, DESAFIOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Antes de apreciarmos o modo como a Educação de Jovens e Adultos vem se desenvolvendo na atualidade e quais são as políticas governamentais relativas à esta, todavia, é de suma importância que se estabeleça um quadro mais preciso da demanda por tal modalidade educativa na atualidade. Assim, além de afirmarmos sua importância nos dias de hoje – no qual a EJA parece para muitos como algo secundário, se não irrelevante, dentro do cenário da educação brasileira contemporânea – e compreender seu lugar de centralidade nesta, conseguimos a partir desta discussão anterior apreciar de modo mais informado outros aspectos relativos à Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade.

É bastante comum atualmente que se veja a Educação de Jovens e Adultos como algo residual, com data para acabar – afinal de contas, hoje todos os indivíduos teriam acesso à educação na idade dita regular para tal, e aqueles que não tiveram estariam sendo progressivamente atendidos pela EJA, que estaria, assim, perdendo progressivamente espaço e importância dentro do quadro geral da educação brasileira. Para esta visão, bastante difundida

não apenas por leigos na área da educação, mas inclusive entre muitos profissionais desta última, como professores e gestores, sobretudo aqueles vinculados ao ensino dito regular, a Educação de Jovens e Adultos atenderia a um público bastante restrito, composto somente por adultos com baixíssima ou nenhuma escolarização, muitas vezes analfabetos.

Este olhar sobre a EJA é fruto de um “passado que ainda não passou” (MACHADO, 2016, p. 434), o qual deixou profundas e significativas marcas na memória e no imaginário da população dos dias de hoje. Neste passado, as políticas oficiais de educação de jovens e adultos – que se limitavam quase tão somente à alfabetização destes e, quando muito, desenvolviam noções rudimentares e elementares de Matemática e Português –, se somavam às já bastante enraizadas tradições, provenientes do iluminismo, sobre a quem se dedica tal educação e como esta deve se desenvolver, que ainda hoje podem ser identificadas. Estas recorrências do passado, que podem ser facilmente identificadas pelo fato de grande parte da população conhecer a EJA como “Supletivo” (apesar deste ter sido extinto formalmente pela LDBEN, promulgada há mais de vinte anos), contradizem a concepção da educação exposta nas legislações acima postas, nas quais se afirma que esta, além de ser um direito de todos, deve ir muito além da mera alfabetização, visando a formação do educando enquanto pessoa, cidadão e profissional.

Independentemente de onde esta visão sobre a EJA tenha suas raízes, o fato é que ela não se confirma de algum modo na prática. E não é necessário, para se contrapor à esta, argumentar que se o acesso à escolarização atualmente é mais difundido que no passado – embora não seja universal –, a permanência na escola é ainda um problema significativo; nem que a EJA não promove só a alfabetização, mas a educação do nível Fundamental e Médio; nem que os adultos analfabetos parecem em menor número do que são em realidade, dado que em geral são socialmente invisibilizados. Para se verificar a inadequação de tal visão basta se fazer presente nos dias e horários em que são realizadas as inscrições na Educação de Jovens e Adultos em escolas que oferecem tal modalidade, nas quais se vê, a longa distância, as longas filas que se formam na frente destas para se realizar a matrícula nesta. Assim, este público supostamente residual da EJA se transfigura em números maiores que a capacidade de atendimento das escolas que a ofertam, muitas das quais tem de dispensar boa parte daqueles indivíduos que a procuram para realizar a EJA, porque há um número limitado de vagas nesta – o que é um flagrante desrespeito ao direito à educação anteriormente mencionado. Neste sentido, a diretora do NEEJA, por exemplo, em minha primeira recepção nesta escola,

afirmou-me: “Não te preocupa, tu vai conseguir facilmente aplicar teus vinte e cinco questionários. Vai conseguir em dois dias só, se quiser. Eu não sei de onde vem tanta gente!”.

Procurando responder esta última afirmação, traçaremos um quadro geral, de caráter quantitativo, da atual demanda potencial pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Rio Grande do Sul, de modo a se compreender a dimensão desta. São possíveis demandantes da EJA todos aqueles que possuem o direito de participarem desta modalidade educativa, o que, conforme o disposto pela LDBEN de 1996, compreende todos aqueles indivíduos maiores de quinze anos que não concluíram o Ensino Fundamental e os maiores de dezoito que não concluíram o Ensino Médio.

Segundo dados do Censo brasileiro de 2010, o último realizado, sistematizados por Alves, Comerlato e Sant’Anna (2017, p. 48-53), o Rio Grande do Sul naquele momento possuía quase 150 mil indivíduos entre quinze e dezessete anos que não concluíram o Ensino Fundamental e 2,4 milhões de indivíduos com mais de dezoito anos que não finalizaram o Ensino Médio; assim, dos três milhões de habitantes deste estado que possuíam mais de quinze anos em 2010, 85% destes (2,55 milhões) eram possíveis demandantes da EJA e podiam solicitar uma vaga nesta. No Brasil como um todo, a situação é bastante similar a esta: havia em 2010 cerca de 4,5 milhões de indivíduos entre quinze e dezessete anos que não concluíram o Ensino Fundamental e 106 milhões com mais de dezoito anos que não finalizaram o Ensino Médio, o que aponta que, naquele momento, dos 144,5 milhões de brasileiros com mais de quinze anos, 76% destes (110,5 milhões) podiam matricular-se na EJA.

Esta demanda potencial pela EJA se faz presente de forma desigual entre os diversos grupos da população, tanto no Brasil quanto no Rio Grande do Sul. Os possíveis demandantes desta são mais facilmente encontrados em municípios pequenos e afastados de centros urbanos; ademais, a proporção do público potencialmente demandante desta aumenta conforme avança sua idade – ou seja, em geral os mais idosos têm menor grau de escolarização que os mais jovens. A constatação destes padrões, todavia, não deve nublar que a demanda potencial pela Educação de Jovens e Adultos é bastante difundida socialmente, se fazendo presente também em grandes e urbanizadas cidades – sobretudo nas suas zonas mais periféricas e pobres – e entre os jovens. Por exemplo, conforme dados do Censo de 2010 compilados pelo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, a cidade de Porto Alegre, que possuía na época cerca de 1,1 milhão de indivíduos com mais de 15 anos, tinha mais de 60% destes como possíveis demandantes da EJA, seja para realizarem sua alfabetização ou

concluírem dos Ensinos Fundamental e Médio; ademais, parte significativa destes possíveis demandantes são jovens até trinta anos.

Este quadro de enorme demanda potencial pela EJA permanece quase inalterado desde 2010, como nos aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2017, a última divulgada. Com isto, convém perguntar qual a dimensão do esforço empreendido pelo Estado para fornecer a estes sujeitos a educação que lhes é direito; o que é representado, quantitativamente, pela oferta de vagas na EJA. Por esta modalidade se constituir como um direito público subjetivo – portanto, que se efetiva na realização da matrícula –, o número de matrículas nesta corresponde exatamente à oferta de vagas nesta modalidade. Assim, podemos ter acesso à oferta da EJA através da quantidade de matrículas nesta realizadas, as quais são sempre contabilizadas nos Censos Escolares da Educação Básica promovidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Quanto à oferta de vagas na EJA entre 2007 e 2015 no estado do Rio Grande do Sul, Alves, Comerlato e Sant’Anna (2017, p. 15-17) colocam que houve uma significativa diminuição destas entre estes anos, da ordem de 20%, passando estas de 187 mil para 144 mil. Esta estatística foi capitaneada sobretudo pela rede estadual – que atende, em todo este período, cerca de metade do público matriculado nesta modalidade –, que entre estes anos deixou de ofertar 40 mil vagas. Tal redução geral do número de vagas se deu de forma mais acentuada nas classes de alfabetização e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto que aquelas que ofertam o Ensino Médio aumentaram seu atendimento, sobretudo na rede privada. Esta rede, juntamente com a estadual, é a principal responsável por alavancar o número de ofertas da EJA de caráter semipresencial ou à distância, as quais vem crescendo bastante desde 2010: apenas entre os anos de 2014 e 2016, multiplicou-se 17 vezes o número de vagas na EJA oferecidas na forma semipresencial ou à distância. Além disso, assim como a demanda potencial pela EJA, a oferta desta possui uma distribuição geograficamente desigual entre as diversas regiões deste Estado e mesmo entre bairros da sua capital. Tratando da oferta da EJA a nível nacional, Machado (2016, p. 442-444) aponta que as matrículas nesta modalidade duplicaram entre 1997 e 2006; todavia, a partir deste momento, passaram a diminuir significativamente, o que permanece até hoje, como se pode observar no Censo Educacional de 2018.

Esta redução da oferta de vagas na EJA, tanto a nível estadual quanto nacional, não ocorreu devido ao suprimento das demandas de escolarização dos públicos jovens e adultos.

Isto é apontado, a nível nacional, pelos dados que Machado (2006, loc. cit.) apresenta, baseados no Censo Educacional e na PNAD relativas ao ano de 2013: neste ano eram atendidos nacionalmente pela EJA 3,2 milhões de pessoas, ao mesmo tempo que mais de 78 milhões de possíveis demandantes da Educação de Jovens e Adultos estavam desta excluídas, o que representa quase 25 vezes o público então atendido por esta modalidade. Assim, se desenha um quadro de grande demanda potencial pela EJA, a qual não é suprida nem de longe pela efetiva oferta de vagas nesta modalidade, para o qual certamente não colabora a redução do número destas nos anos recentes.

Esta grande discrepância entre a demanda potencial pela EJA e a oferta desta, bem como as retrações nesta última, as quais vem de mais de uma década – ambas situações que ocorrem tanto no Brasil quanto no Rio Grande do Sul, onde se repetem em proporções similares –, poderiam argumentar as redes públicas que oferecem tal modalidade, se dá pela não procura pela Educação de Jovens e Adultos por esta população, já que, sendo esta um direito público subjetivo, bastaria solicitá-la para que fosse efetivada a matrícula nesta modalidade e, assim, tal público fosse educacionalmente atendido por esta. Esta possível explicação, bastante presente nos discursos de gestores públicos da educação, apesar de não ser de todo falsa – já que grande parte do público potencial da EJA de fato, e por uma série de fatores, não requisita seu direito à educação –, todavia, encobre algo mais profundo, que é a omissão do Estado em não apenas oportunizar, mas comunicar este direito aos seus cidadãos.

O quinto artigo da atual LDBEN, em seu parágrafo primeiro, inciso I, coloca que é uma obrigação da União “recensar anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, *bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica*” (grifo nosso). Isto, apesar de ser uma normativa legal desde 1996, nunca chegou a ser cumprido, já que os Censos Escolares jamais estimaram a dimensão da demanda potencial da EJA que é dela excluída, invisibilizando-a. Ainda mais importante para que tal grande demanda potencial da Educação de Jovens e Adultos não se converta em efetivos estudantes desta é o fato de que, em conflito com o que é colocado pelo inciso seguinte desta legislação (bem como outras), não é feita chamada pública aos potenciais educandos desta modalidade, não lhes informando de seu direito à educação.

A chamada pública para a realização da EJA e a divulgação da oferta e do direito à esta são fundamentais para que a grande demanda potencial por tal modalidade efetivamente se transfigure em procura por esta. Sem isto, a população, mal informada de seus direitos, não busca tal modalidade, fazendo com que esta tenha, apesar de uma grande demanda potencial,

uma relativamente baixa procura – e, assim um pequeno número de vagas. Esta discrepância entre a efetiva procura pela EJA e a grande demanda potencial por esta – muito maior que a primeira, conforme os dados que apresentamos acima – é fruto do não cumprimento pelo Estado do seu papel, legalmente estabelecido, de ofertar e comunicar à população de jovens e adultos seu direito à educação. Esta omissão do Estado frente à Educação de Jovens e Adultos é explicada em grande medida pela tentativa deste de evitar um grande afluxo de novos estudantes à esta modalidade, de uma magnitude tal – dada a demanda potencial por esta – que provocaria a necessidade de se ampliar a precária e bastante limitada rede que a oferta; no mesmo sentido, a baixa procura pela EJA contribui para justificar o atual fechamento de turmas desta. Assim, a negligência estatal em oferecer a Educação de Jovens e Adultos à esta grande demanda potencial por tal modalidade aparece não apenas pela grande disparidade entre esta e a efetiva oferta de vagas nesta modalidade, mas também pela não publicização à esta demanda potencial do seu direito à educação, que não o requisita, procurando a EJA.

Tal modalidade, assim, é de suma importância para se garantir à grande parcela da população brasileira que não concluiu sua educação básica na idade dita apropriada para tal que assim o possa fazer posteriormente. A EJA, ademais, além desta importância dado o grande número de sujeitos que podem a solicitar para concluir sua escolarização, tem ganhado atualmente cada vez mais centralidade na educação brasileira dado que vem se associando fortemente à educação dita regular, haja vista a dinâmica desta, bem como as estratégias adotadas frente a esta pelos sujeitos desta e pelas redes que a ofertam. Para melhor se compreender tal centralidade da EJA no sistema de ensino brasileiro da atualidade, então, é útil que exploremos melhor como o ensino escolar dito regular se dá no Brasil e, dado o modo como este se desenrola, as estratégias que são empregadas pelos sujeitos desta e pelos sistemas de ensino que a ofertam.

No Brasil, a escolarização dita regular se dá através da progressão dos educandos em consecutivos anos escolares – os quais constituem as etapas do ensino –, cada um dos quais relacionados a uma idade tida como própria para sua realização por tais educandos. Se estabelece, portanto, uma correspondência entre a idade dos educandos e o ano escolar – e, assim, a etapa do ensino – em que estes deveriam se situar, correspondência esta a ser mantida por meio do progresso contínuo e ininterrupto destes alunos nestes anos e etapas que constituem o sistema escolar. Neste sentido, a “educação regular” também é denominada sequencial, já que procura, para manter tal equivalência entre a idade e o ano/etapa escolar, estabelecer um fluxo constante no qual os alunos, desde sua entrada na escola, são inseridos

dentro de uma estrutura de ensino que procura promover sua progressão contínua e ininterrupta dentre estes anos e etapas escolares.

Tal modo de funcionamento e organização do ensino dito regular se caracteriza no Brasil, todavia, menos por sua efetiva concretização e mais pelas suas várias disfuncionalidades; dentre estas, a mais relevante para este trabalho é a defasagem entre a idade dos educandos e o ano/etapa escolares em que estes se situam frente à que é tida como adequada para tal idade. Assim, se observa no sistema educacional dito regular de nosso país altos índices de defasagem entre a idade e o ano/etapa escolares, causados especialmente pela repetência e evasão escolares, que fazem com que os educandos “fiquem para atrás” em sua escolarização frente ao que é posto como adequado. Tais repetências e evasões escolares, que provocam estes descompassos entre a idade tida como própria à cada ano/etapa escolares e quando estas são efetivamente realizadas pela maioria dos estudantes brasileiros, são frutos sobretudo, como nos aponta a literatura, das variadas e conhecidas deficiências quantitativas e qualitativas presentes no ensino dito regular ministrado nas escolas públicas, às quais se somam as adversas condições sociais que os adolescentes das camadas mais pobres da população brasileira vivenciam, os quais muitas vezes são forçados à inserir-se precocemente no mundo do trabalho, formal e informal, o que condiciona fortemente não apenas seu sucesso escolar, mas também sua permanência no ambiente escolar. Independentemente de suas causas, estas discrepâncias entre o ano/etapa escolares em que os educandos deveriam se situar, dada sua idade, e a aquelas em que estes efetivamente se encontram, as quais aumentam progressivamente com a idade e se fazem presentes de forma mais aguda entre as parcelas mais pobres da população, são uma das principais marcas do sistema de ensino dito regular brasileiro.

A despeito disto, são adotadas poucas iniciativas que visam lidar com esta grande distorção entre a idade e o ano/etapa escolares em que os estudantes se encontram, buscando corrigir o fluxo escolar deste sistema de ensino e proporcionar a estes educandos com essa dita defasagem em sua escolarização a readequação ao que é pelo sistema de ensino considerado como adequado. Assim, geralmente não se proporcionam adequadas alternativas educacionais diferenciadas àqueles alunos que, por diversas razões, não conseguiram acompanhar este ritmo e o modo de funcionamento – quase mecânico – da escola. Como fruto disto, esta acaba por excluir tais educandos do processo educativo nelas desenvolvido, já que não os consegue reinserir em sua lógica de funcionamento; assim, ante esta defasagem, que é por ela considerado um signo do fracasso escolar, esta adota uma lógica excludente que

potencializa e reproduz este mesmo fracasso. Portanto, o sistema de ensino, dentro do qual se inserem tais escolas, promove direta e indiretamente a saída destes estudantes da escolarização dita regular, seja por estes serem objetivamente excluídos desta – como já argumentado, é prática comum as escolas do ensino dito regular expelirem os estudantes tidos por ela como indesejáveis (os quais geralmente contam com grande defasagem educacional e dificuldades de escolarização, não se encaixando assim no que é por esta tido como adequado) assim que idade destes a permita fazê-lo –, seja por estes buscarem a EJA como alternativa educacional, haja vista que esta está a eles disponível e se constitui como um mecanismo de aceleração de estudos – como já mencionado, nesta modalidade tais educandos podem concluir seus estudos na metade do tempo que necessitariam na “escola regular” .

Assim, em função sobretudo da dinâmica destas escolas e da atual configuração legal da Educação de Jovens e Adultos, esta última se configurou cada vez mais como um local para onde, ou são enviados, ou se direcionam, aqueles adolescentes e jovens com desempenho insatisfatório na escola dita regular ou que nela não conseguem permanecer; isto é bastante distinto da lógica original da EJA, a qual seria direcionada aos públicos que não foram atendidos pela escola dita regular. Assim, o ordenamento legal relativo à educação no Brasil e o modo como ela se desenvolve em nosso país, ao qual se somam às estratégias adotadas por sistemas de ensino, alunos e professores para se fazer frente a estes, são os responsáveis pela cada vez maior centralidade desta dentro a educação desenvolvida em nosso país e pelo aumento da demanda pela EJA por parte de jovens.

Deste modo, tal modalidade educativa tem vivenciado, como já comentado, uma crescentemente juvenilização de seus públicos. Esta juvenilização, como argumentaremos, afeta de modo significativo e, portanto, é central para entendermos como esta vem se desenvolvendo na atualidade e quais são os desafios que tem de enfrentar. A partir de agora, tendo em mente os entendimentos acerca dos impactos da juvenilização sobre a EJA, traçaremos como tal modalidade educativa vem se desenvolvendo, em linhas gerais, na contemporaneidade, atentando para alguns dos desafios com que ela se defronta.

Um aspecto fundamental para entendermos o modo como se desenvolve a Educação de Jovens e Adultos na atualidade, dado que possui implicações sobre todos os demais que serão aqui mencionados, é que esta, cada vez mais, ocorre quase que exclusivamente através de processos de escolarização no sentido restrito. Concepções e práticas mais abrangentes e amplas de educação, as quais apontam que esta vai além da escolarização, vem progressivamente perdendo espaço neste campo educacional, no qual práticas educativas para

além desta última, apesar de terem sido muito comuns no passado, são hoje cada vez mais raras. Se anteriormente muitas iniciativas educacionais que se desenvolviam com jovens e adultos abarcavam processos formativos e educacionais diversos, nos quais se incluíam dimensões culturais, de desenvolvimento comunitário, de formação política e de qualificação profissional, na atualidade estas dimensões estão basicamente ausentes da prática cotidiana da EJA, com exceção da qualificação profissional, a qual é, todavia, geralmente desenvolvida no ambiente escolar, e não mais no mundo do trabalho.

Houve um relativo estreitamento de uma concepção mais ampla de educação, a qual se fazia presente na Constituição e sobretudo na LDBEN, já nas resoluções que versam acerca da EJA anteriormente analisadas, as quais apontam que ela se desenvolveria de modo quase exclusivo em instituições de ensino, ou seja, em escolas. Tal estreitamento se deu de modo ainda mais profundo na prática cotidiana de tal modalidade, a qual é atualmente não apenas desenvolvida majoritariamente em escolas, mas segue os processos escolares tradicionais a ela vinculados. Assim, no mundo concreto de tal modalidade, a Educação de Jovens e Adultos vem se reduzindo, cada vez mais, à Escolarização de Jovens e Adultos.

Isto está relacionado, primeiro, ao fato de que tal modalidade é desenvolvida atualmente sobretudo através de ações estatais; estas, mesmo no passado, se davam preponderantemente em escolas e seguiam seus cânones temporais e organizacionais, bem como os princípios pedagógicos da educação dita regular. Ademais, para tal redução da EJA à processos formais de escolarização colaborou também a juvenilização da clientela, como apontam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001). De acordo com estes, dada a progressiva similitude etária entre os públicos da educação dita regular e da Educação de Jovens e Adultos, as concepções pedagógicas presentes nestas duas dimensões da educação, bem como os processos educativos à estas vinculados, acabaram por tornar-se cada vez mais similares. Isto, para o campo da EJA, significou uma preponderância das concepções pedagógicas, bem como dos processos educativos destas decorrentes, advindos da escola dita regular, os quais eram ainda mais vinculados à escolarização num sentido restrito.

Assim, a despeito das especificidades de tal modalidade da Educação Básica, os profissionais que nela atuam passaram a reproduzir em cada vez maior grau as concepções pedagógicas e os processos educativos desenvolvidos pela educação dita regular, os quais se pautavam quase tão somente pela escolarização. Esta modalidade, todavia, como dizem Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 58), “inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito”, haja vista ser intrinsecamente plural, dada a variedade de seus públicos –

muito diversos em termos de idade e interesses relativos à escola, bem como experiências e trajetórias prévias nesta –, de suas formas de oferta – sobretudo presencial, semipresencial e à distância – e de circunstâncias e contextos locais onde se desenvolve – a EJA se faz presente em centros urbanos, em comunidades rurais, indígenas e quilombolas, bem como em instituições socioeducativas e prisionais.

Esta reprodução, pelos profissionais da EJA, das concepções pedagógicas e dos processos educativos vinculados à educação dita regular, promovida em grande medida pela juvenilização do público de tal modalidade, bem como pela falta de formação específica destes profissionais para atuarem nesta, provocou a desconstituição prática desta como uma modalidade e campo específico da educação, com concepções pedagógicas e processos educativos próprios, sendo estes cada vez mais próximos daqueles presentes na escolarização dita regular, a despeito das particularidades da Educação de Jovens e Adultos frente à esta. Como fruto disto, bem como dos fatos de que muitos profissionais que atuavam na EJA também o faziam no ensino dito regular e de que não se promovia uma formação e qualificação profissional vinculada à tal modalidade da Educação Básica – ambas situações que se mantêm até hoje –, se desconstruiu a já débil, porém anteriormente existente, identidade pedagógica específica à Educação de Jovens e Adultos, adotando os profissionais que nesta atuam àquela vinculada à educação dita regular.

Isto se reflete na reprodução, pelos profissionais e escolas da EJA, dos currículos e práticas de ensino desenvolvidas no ensino dito regular, bem como dos conteúdos que são neste abordados. Tal reprodução, mais ou menos explícita, ocorre de maneira generalizada dentre esta modalidade, a despeito do que diz a legislação, que aponta que esta deve ser pautada por projetos e modelos pedagógicos próprios, aos quais se vinculariam currículos, práticas de ensino e conteúdos específicos, a fim de se criar situações pedagógicas que sejam capazes de satisfazer as necessidades formativas e educativas dos heterogêneos públicos da EJA, diferenciados daqueles do ensino dito regular. Desta forma, são relativamente poucas as escolas de tal modalidade que possuem projetos e modelos pedagógicos a esta específicos, e menos ainda aquelas que de fato os adotam em suas práticas educativas, promovendo novas experiências de aprendizagem que vão além das tradicionais organizações de tempo e espaço da aprendizagem, bem como dos currículos, práticas de ensino e conteúdos do ensino dito regular.

Fruto desta reprodução de métodos e recursos do ensino dito regular pelas escolas e profissionais da EJA, e dado que tal modalidade particular é desenvolvida em apenas metade

da carga horária deste, são muito comuns na EJA as propostas aligeiradas de escolarização. Na medida em que são copiados em sua quase totalidade os projetos e modelos pedagógicos executados no ensino dito regular, mas se tem uma reduzida carga horária comparativamente a este para se promove-los, o que se observa é não apenas a repetição e reprodução destes, mas sobretudo a sua simplificação. Neste sentido, por exemplo, não apenas são abordados na EJA os mesmos conteúdos tratados nas escolas do ensino dito regular – o que já seria problemático por si, dadas as particularidades de várias ordens dos públicos de tal modalidade frente ao do ensino dito regular –, mas se reduzem e simplificam estes ao máximo possível. E isto não é feito intentando inserir, dentro deste menor tempo disponível, propostas educativas que considerem a realidade da vida dos educandos, visando tornar mais significativa a educação para tais públicos particulares de tal modalidade da Educação Básica e adequar esta às características específicas daqueles que a procuram, mas sim para “fazer caber na carga horária os conteúdos”, como disse-me uma professora do NEEJA. Assim, além de muitas vezes o ensino que é desenvolvido na EJA estar desvinculado da realidade cotidiana dos educandos e ser externo à esta, por ser demasiado conteudista e abstrato, tornando a educação menos significativa a estes, dadas as limitações temporais para o desenvolvimento de tal modalidade, ela se dá de modo bastante superficial e acelerado.

Estabelecido este breve quadro geral do modo como tal modalidade se desenvolve na atualidade e os desafios que a ele estão vinculados, é importante que se analise, para melhor se entender este, como se deram as políticas públicas relativas à EJA nos últimos anos e como estas se dão na atualidade, as quais indicam em alguma medida os possíveis rumos futuros desta modalidade. É isto o que faremos daqui em diante. E, neste sentido, é importante colocar que partimos, para esta análise de tais políticas públicas, do entendimento de que estas, assim como as legislações, são discutidas, definidas e implementadas através da interconexão entre o Estado, em suas variadas esferas, e as várias e plurais expressões da sociedade civil, sendo ambos os polos desta relação constituídos e marcados por conflitos de interesse e disputas por poder. Assim, apesar do Estado ser fundamental para o debate, constituição e implementação de políticas públicas – nas quais se incluem aquelas vinculadas à educação em geral e à EJA em particular –, este não é aqui entendido como o único agente que atua neste sentido, nem como um monolito desprovido de disputas e contradições internas.

A Educação de Jovens e Adultos, após ser estabelecida enquanto uma modalidade específica da Educação Básica pela LDBEN, em 1996, esteve envolta em uma situação

paradoxal, sobretudo até os anos iniciais do século XXI. Esta se dava porque, de um lado, tal modalidade tinha uma grande demanda potencial e era central à própria dinâmica educacional brasileira a partir de então, tendo ocupado um importante espaço dentro das agendas de discussão acerca da educação no Brasil e sendo reconhecida em sua importância pelas legislações a ela concernentes. Todavia, por outro lado, a despeito de estar bastante presente nas discussões acerca da educação no Brasil e ser central ao próprio modo de funcionamento do sistema educacional de nosso país, as políticas públicas vinculadas especificamente a tal modalidade foram quase inexistentes e bastante tímidas neste primeiro momento, ocupando um lugar secundário dentro do cenário das políticas educacionais brasileiras.

Isto é apontado, por exemplo, pela falta de uma política específica para o financiamento de tal modalidade. Como já mencionado, em 1996 – mesmo ano em que foi aprovada a LDBEN – implementou-se o FUNDEF, o qual excluiu as matrículas na EJA do cálculo utilizado para o repasse de recursos federais para os estados e municípios conseguirem cumprir o seu dever constitucional de garantir o direito dos cidadãos à educação. Não sendo contabilizadas as matrículas na EJA no cômputo geral destas, estas não recebiam os fundos federais destinados às demais matrículas na Educação Básica. A União, desta forma, em grande medida se omitiu ao seu dever de induzir financeiramente as iniciativas educacionais dos entes federados relativas à tal modalidade, o que fez com que os recursos financeiros alocados à esta fossem insuficientes.

Este cenário do financiamento da EJA sofre algumas modificações a partir de 2007 quando o governo, atendendo às reivindicações de setores da sociedade civil organizados em torno da defesa da educação, promove a substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) —, o qual passa a considerar as matrículas na EJA na contagem que é a base para a distribuição dos recursos financeiros federais para os estados e municípios promoverem a Educação Básica, dentro da qual se inclui tal modalidade. E, a despeito do fato que as matrículas nesta modalidade recebem menores repasses financeiros que aquelas realizadas no âmbito do ensino dito regular, disparidade esta da proporção de 0,7 para 1, tal transferência de recursos financeiros da esfera federal para as estaduais e municipais foi fundamental para se promover, a partir destes anos, uma melhoria qualitativa da Educação de Jovens e Adultos ofertada por tais entes federados.

A este maior empenho do governo federal em induzir financeiramente as iniciativas vinculadas à EJA nas outras esferas de governo se somam uma série de programas

educacionais específicos a tal modalidade promovidos pelo governo federal a partir do início dos anos 2000. Tais programas educacionais de tal modalidade a partir deste momento desenvolvidos contavam com a vontade política de seu promotor – dada em medida significativa pela pressão exercida sobre este pela sociedade civil que lutava pela educação –, bem como com recursos financeiros advindos desta esfera de governo, os quais eram maiores que àqueles empregados anteriormente em ações educativas vinculadas à EJA.

Assim, a partir deste momento se presencia uma sobreposição de variados programas educacionais vinculados à Educação de Jovens e Adultos, os quais iam além de promover apenas a alfabetização destes – como era o foco quase único das ações anteriormente adotadas – e buscavam atingir os distintos públicos de tal modalidade, com seus perfis e interesses educativos específicos. Dentre alguns destes programas educativos, os mais abrangentes e multifacetados são o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), estabelecido em 2003, o qual alfabetiza, a partir de várias e flexíveis metodologias e práticas educativas, uma grande diversidade de públicos; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), de 2005, que visa atender jovens a partir de 15 anos que estão fora da escola e não concluíram sua escolarização na idade tida como adequada; bem como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), cuja origem remonta a 2006, o qual articula, de forma integrada ou concomitante, a educação escolar com cursos técnicos e/ou de qualificação profissional. Tais programas, mesmo que não tenham atingido a totalidade de seus objetivos – por exemplo, seu alcance ficou aquém do originalmente esperado –, trouxeram avanços inegáveis e de diversas ordens para o campo da EJA, dado que estes foram muito mais abrangentes e melhor organizados que as ações anteriormente desenvolvidas neste campo, muitas vezes isoladas e desarticuladas entre si.

Desta forma, seja desenvolvendo programas próprios de Educação de Jovens e Adultos, seja financiando as iniciativas promovidas neste sentido por estados e municípios, o governo federal passou a ter um papel mais atuante frente à tal modalidade. Isto esteve ligado não apenas à sua vontade política para tanto, dada em grau significativo pelas pressões exercidas sobre este por setores da sociedade civil organizados em torno da defesa da educação, mas também, e em grande medida, à visão – que passou a ganhar força neste momento – desta modalidade como um componente indissociável da educação das crianças e adolescentes: a escolarização dos responsáveis por estes promoveria, nesta visão, um ambiente favorável a seus processos de aprendizagem, trazendo impactos muito positivos

sobre estes. Assim, se pensava a EJA como uma modalidade que trazia ganhos – educativos e de outras ordens – que iam muito além de seus educandos, abrangendo os indivíduos próximos a eles e proporcionando, direta ou indiretamente, o desenvolvimento individual e coletivo de todos os cidadãos.

Frutos das pressões da sociedade civil, da vontade política e de tal concepção acerca desta modalidade, tais iniciativas governamentais relativas à esta promoveram uma série de importantes melhorias, sobretudo qualitativas, nas ofertas desta. Apesar desta ainda contar com um limitado financiamento, bem como se manter a insuficiência da oferta desta frente à sua demanda potencial, ligada à omissão do governo em comunicar tal direito educativo à esta, os avanços nesta modalidade, promovidos por tais iniciativas, são inegáveis. Apesar de haver muito a ser feito para garantir o direito à EJA a todos seus públicos potenciais, bem como para solucionar os problemas e desafios que cercam tal modalidade, o cenário desta a partir dos anos 2000 é inegavelmente melhor ao que era por ela anteriormente vivenciado.

No entanto, este cenário relativamente promissor da Educação de Jovens e Adultos no Brasil mudou bruscamente de rumos dado os eventos políticos que ocorreram a partir de 2016 em nível federal. O que vem se presenciando a partir deste ano aponta justamente no sentido contrário ao que se observou relativo à tal modalidade no decorrer dos anos 2000: o rumo positivo que vinham tomando as políticas públicas relativas à EJA, a partir de 2016 não foi apenas freado, mas alterado em sua direção, se promovendo uma série significativa de perdas e retrocessos para este campo educacional.

Tais eventos políticos em esfera federal, decorrentes sobretudo da crise do governo da presidenta Dilma Rousseff e sua posterior destituição, promoveram a saída das forças políticas que estavam no governo em tal esfera desde 2003, as quais vinham realizando tais avanços no campo das políticas públicas para a EJA dado que tinham vontade – e sofriam pressão – política para tanto e carregavam consigo concepções acerca da educação e suas funções as quais apontavam para a importância de tal modalidade. Tais forças foram progressivamente sendo substituídas por outras, as quais traziam consigo distintas concepções acerca da educação e suas funções, às quais se somavam a falta de vontade política destas forças agora no governo para promover políticas propositivas para a EJA, o que fez com que, novamente, esta fosse legada a um papel secundário e marginal dentre as políticas públicas educacionais. Como fruto disto, e dada a não consolidação enquanto políticas de Estado das iniciativas anteriormente adotadas – estas se limitaram a programas vinculados aos governos de então –, uma série de ações que enfraquecem tal modalidade vem sendo tomadas a nível

federal desde 2016. As mais relevantes destas variadas ações, as quais impactaram de distintas formas e em diversos aspectos da EJA – embora sempre no sentido de enfraquecer tal modalidade enquanto tal – serão apresentadas abaixo.

Uma das primeiras ações adotadas neste sentido, já no ano de 2016, foi cessar a distribuição de livros didáticos específicos a tal modalidade, o segue até os dias de hoje e provavelmente vai persistir, já que não há nenhuma indicação de que se procederá a elaboração e distribuição destes nos próximos anos, haja vista que o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos foi descontinuado. Do mesmo modo, foram extintos vários organismos participativos no âmbito do MEC que versavam acerca da EJA, os quais reuniam e contavam com a participação de representantes deste ministério, das esferas estaduais e municipais de educação, da sociedade civil e de movimentos sociais. Dentre estes, o mais importante para a EJA foi a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) –, estabelecida em 2003 e cujos membros participavam de discussões várias sobre como tal modalidade vinha se desenvolvendo e, com estas, contribuía para o estabelecimento de políticas públicas para esta. Ademais, se promoveu uma grande redução dos investimentos em tal modalidade, bem como se procedeu à diminuição do alcance, descontinuação ou mesmo extinção de vários programas da EJA, bem como ao fechamento de turmas desta modalidade.

Para além disto, esta sofreu um golpe ainda mais duro no início de 2019, mais especificamente no dia dois de janeiro deste ano, quando se extinguiu, a partir do decreto nº 9.465/19, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a qual era a responsável até então pela modalidade. E se promoveu, a partir disto, uma enorme incerteza acerca de qual órgão dentro do MEC é atualmente o responsável por desenvolver políticas relativas à EJA pois, como diz Di Pierro (2019),

Apesar de o decreto reconhecer a EJA entre as atribuições da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, distribuindo entre duas de suas diretorias a coordenação das políticas do setor, não há qualquer instância encarregada da EJA nos organogramas da SEB e das recém-criadas Secretarias de Alfabetização e de Modalidades Especializadas.

Como fruto da indefinição formal acerca desta modalidade e da própria falta de vontade política dos atuais governantes com esta, não vêm sendo desenvolvidas políticas propositivas para a EJA, o que é agravado pelo fato que não há atualmente programas, gestores ou mesmo apresentação de propostas formais acerca desta modalidade na esfera

federal. Assim, além do fato que a EJA “[...] não tem lugar dentro do MEC atualmente”, como afirma Sonia Couto (A EJA..., 2019), tal modalidade não tem lugar dentro da agenda de governo e das políticas que ele vem desenvolvendo para a educação: embora a EJA nunca tenha ocupado um lugar de destaque dentro destas, atualmente ela perdeu grandemente os poucos espaços que a duras penas conquistou.

Tais ataques à Educação de Jovens e Adultos promovidos na esfera federal se somam, no cenário de tal modalidade no Rio Grande do Sul, àqueles realizados à esta pelos últimos governos deste estado. O desmantelamento da estrutura escolar, o qual ocorre tanto no sistema de ensino dito regular, quanto na EJA, vem sendo executado a passos largos, com o fechamento de uma série de escolas e a precarização das restantes, nas quais muitas vezes faltam docentes – sobretudo os efetivamente qualificados para sua função –, estrutura física e insumos básicos que possibilitem uma escolarização de qualidade aos alunos. E, mais especificamente acerca da EJA, apesar de se ter aprovado, em 2018, uma resolução bastante abrangente e detalhada acerca de tal modalidade – que foi analisada na seção anterior deste capítulo –, a qual é elogiável em vários aspectos, muito pouco tem sido feito para que esta efetivamente seja posta em prática.

Soma-se a tudo isto, ademais, as manifestações acerca da EJA dos atores políticos presentes nos últimos governos estaduais e as ações que vem sendo por estes promovidas no âmbito desta modalidade. Tais manifestações procuram desabonar a forma presencial com que esta é ofertada, já que esta supostamente não permitiria que uma série de públicos tivessem acesso à esta, por dificuldades de chegar e se fazer presente na escola (por questões logísticas e de disponibilidade de tempo), enquanto que vangloriam os méritos – e procuram esconder e mascarar os vários deméritos – das ofertas semipresenciais e à distância desta modalidade. Estas últimas, ademais, exigiriam menores recursos financeiros, físicos e de pessoal para seu desenvolvimento, o que seria mais um dos pontos positivos destas formas elencados pelas argumentações destes atores.

Para além de tais manifestações – as quais apontam para uma concepção de educação vinculada mais à certificação que esta proporciona do que à preocupações acerca de sua qualidade e seus aspectos formativos e socializadores –, uma série de ações vem sendo adotadas visando tornar o ensino desta modalidade cada vez menos presencial, priorizando as ofertas desta nas formas semipresenciais e à distância, sendo esta a principal tendência que se

observa no campo da EJA no Rio Grande do Sul atualmente¹⁰. Tais ações são desenvolvidas sobretudo por meio do fechamento de turmas presenciais de tal modalidade, o que vem crescendo de forma muito significativa nos últimos anos, não sendo, todavia, tal fechamento acompanhado pela redução da demanda potencial da EJA. Deste modo, tais públicos demandantes de tal modalidade se direcionam – e, em especial, são direcionados – às ofertas à distância e semipresenciais desta, ganhando estas assim cada vez mais relevância em nosso estado.

Levando em consideração tudo o que foi discutido neste capítulo, naquele que se segue assinalaremos como se desenvolve – e em que condições se desenvolve – a Educação de Jovens e Adultos em duas distintas escolas de tal modalidade situadas em Porto Alegre. Analisaremos um NEEJA localizado na zona central de tal cidade, o qual é vinculado à rede estadual gaúcha e oferta a EJA na forma semipresencial – esta forma de oferta da EJA é desenvolvida, no sistema público de ensino do Rio Grande do Sul, preponderantemente através de tais NEEJAs –, e o Colégio de Aplicação da UFRGS, vinculado à tal universidade e, portanto, à rede federal de ensino, o qual se localizado distante do centro de Porto Alegre e desenvolve a EJA na forma presencial.

¹⁰ Ademais, e neste mesmo sentido, o ENCCEJA, exame nacional que certifica no Ensino Fundamental e Médio aqueles indivíduos que não concluíram tais etapas da Educação Básica na idade tida como adequada, vem ganhando cada vez maior centralidade na política pública nacional e estadual para a EJA.

3 SOBRE AS ESCOLAS ANALISADAS

Como dito na introdução, optei por investigar a Educação de Jovens e Adultos desenvolvida no NEEJA Cardeal Alfredo Vicente Scherer e no Colégio de Aplicação da UFRGS haja vista as profundas distinções na forma com que se abordam e conduzem tal modalidade da Educação Básica nestas escolas, bem como as condições que estas possuem para desenvolvê-la com qualidade. Assim, tendo em mente o presente no capítulo anterior, nesta seção do trabalho se realizará uma apresentação mais detalhada destas escolas aqui apreciadas, se promovendo uma discussão e análise acerca destas. A partir desta discussão, falaremos novamente acerca da EJA de forma mais ampla na conclusão deste trabalho, trazendo nesta novas considerações e reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade.

O NEEJA Cardeal Alfredo Vicente Scherer é uma escola estadual situada na área central de Porto Alegre que oferece o Ensino Fundamental e Médio exclusivamente na modalidade EJA, que é aqui ofertada na forma semipresencial, pretensamente buscando adequar os estudos de seus alunos com as disponibilidades destes em termos de horário para tanto. Por conta de sua localização, tal escola recebe sobretudo habitantes de Porto Alegre, advindos de seus mais diferentes bairros, embora também tenha um público significativo de alunos que provêm das variadas cidades que compõem a Região Metropolitana da capital gaúcha. Em tal oferta semipresencial, o processo de ensino-aprendizagem não se dá por meio do comparecimento à aulas presenciais – não há, efetivamente, aulas, e nem é cobrada a presença dos alunos na escola –, mas sim mediante o estudo realizado pelos alunos fora desta, por meio de instrumentos como a internet ou as apostilas construídas pelos docentes da escola e disponibilizadas numa gráfica próxima à esta, que abarcam todo o conteúdo das disciplinas presentes na etapa da Educação Básica a qual estão realizando, conteúdo este que está exposto nos murais da escola. Além disto, as disciplinas que constituem cada etapa da Educação Básica são realizadas separadamente, podendo ser estudadas independentemente umas das outras, conforme a escolha dos discentes. Os professores destas estão presentes no NEEJA em horários específicos, informados nos murais da escola, não para ministrarem aulas, mas sim para oferecerem “atividades de apoio”, conforme o termo pela escola utilizado, que intentam auxiliar os alunos em seu processo individual de aprendizagem, respondendo a possíveis dúvidas ou corrigindo exercícios – desta forma, se pretende que, ao mesmo tempo que o aluno

possa estudar em qualquer ambiente e horário, conforme suas possibilidades, e não esteja totalmente desamparado em seu processo educacional.

A avaliação do aprendizado nesta escola é realizada através de exames fracionados a cada uma das disciplinas, os quais adotam o formato de provas e são formulados e aplicados pelos docentes da instituição, podendo os alunos realizá-los nos horários disponibilizados pela escola, divulgados nos murais desta. Estes devem acertar metade das trinta questões nesta presentes para serem aprovados na disciplina em questão; se forem reprovados, podem realizar a (mesma!) prova novamente na semana seguinte, caso desejem, até conseguirem serem aprovados, não havendo um número máximo de tentativas. Quando estes forem aprovados em todas as disciplinas da etapa da Educação Básica a que estão vinculados, recebem o certificado de conclusão desta.

Esta escola, neste sentido, é claramente uma herdeira direta do modo de funcionamento dos Centros de Estudos Supletivos, instituídos com a LDBEN de 1971, estando tão vinculada à experiência prévia dos CES que além de herdar o modo de funcionamento deste em sua quase totalidade, se localiza no mesmo prédio onde este se situava e conta inclusive com alguns professores que lecionavam nesta iniciativa de educação de jovens e adultos.

Esta forma de oferta semipresencial da EJA desenvolvida por tal escola, na qual se adota uma proposta educativa muito mais vinculada à certificação dos alunos do que à educação propriamente dita (embora esta última dimensão não esteja de todo excluída), faz com que esta consiga atender a um grande número de estudantes. Esta escola possui mais de cinco mil alunos, de acordo com dados desta, embora dada a alta rotatividade destes e a desistência de muitos, o número real seja provavelmente pouco mais de três mil, conforme estimativas da direção da escola – o que ainda assim é um número grande, dada a estrutura e número de docentes desta. Tal forma de oferta, ao mesmo tempo que pode assim colaborar para atender a grande demanda pela Educação de Jovens e Adultos, faz com que tal atendimento educativo desta se faça, como muitos docentes e funcionários administrativos de tal escola reconhecem, com padrões bastante inferiores ao que seriam aceitáveis em uma escola de EJA presencial, cujo foco principal é a educação e não o reconhecimento formal dos saberes dos alunos, representados por sua diplomação.

Já o Colégio de Aplicação, parte da relativamente diminuta – porém de alta qualidade – rede federal de Educação Básica, dado que é vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, está situado internamente ao campus Vale desta universidade, o qual está

localizado numa zona bastante afastada do centro de Porto Alegre. Tal escola, por conta de sua localização, recebe tanto habitantes desta cidade onde se situa quanto de municípios do entorno desta, especialmente Viamão e Alvorada, os mais próximos à escola. Esta oferece, assim como o NEEJA, tanto o Ensino Fundamental quanto o Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos embora, diferente desta escola, não seja focada especificamente nesta, já que nos turnos da manhã e tarde ela oferta tais etapas da Educação Básica, mas na modalidade dita regular de ensino.

O modo de funcionamento da EJA no Colégio de Aplicação é bastante diferenciado do que ocorre na escola anteriormente analisada, estando pautado numa proposta tradicional de ensino, no qual o aluno deve necessariamente frequentar as aulas, ministradas no período noturno, para que avance em seu aprendizado e, a cada semestre, possa progredir uma série, caso seja aprovado em todas as disciplinas a ela vinculadas – outra diferenciação desta escola frente ao NEEJA é que os discentes desta não possuem a liberdade de escolher quais disciplinas realizar, mas têm de fazer conjuntamente todas aquelas que constituem a série da Educação Básica a qual estão cursando naquele semestre.

Tal forma tradicional de organização do ensino faz com que esta escola se situe ao lado da maioria daquelas que ofertam a EJA no Brasil. Porém, ela possui uma série de diferenças frente à grande maioria destas, inclusive o NEEJA, relacionadas às boas condições para que se promova tal processo de escolarização, bem como as adequadas concepções pedagógicas dos docentes acerca dos alunos, de maneira mais geral, bem como relativas ao processo de aprendizado e as funções da avaliação. Veremos daqui em diante tais características que tornam esta escola singular frente às demais, sendo em grande medida um modelo para estas.

Para além das questões da organização do processo educacional, a diferença entre as duas escolas nesta pesquisa analisadas se dá também no ambiente e estrutura física que estas proporcionam aos seus alunos. O NEEJA, que está situado num antigo e relativamente precário prédio, conta com corredores e escadas mal iluminadas e bastante estreitas – quase claustrofóbicas –, que nos levam a pequenas e, novamente, mal iluminadas salas que, ademais, contam com pesadas grades metálicas em suas pequenas janelas, parecendo desta forma a escola uma instituição prisional. A tais condições estruturais deficitárias somam-se os constantes ruídos que irrompem da parte externa do prédio e o adentram com violência, dada sua própria localização no centro de Porto Alegre, e o fato de que muitas salas sequer

possuem um ventilador para aplacar o calor que tal sólida e pesada estrutura promove em dias quentes.

Por outro lado, o Colégio de Aplicação, diferentemente do NEEJA e da avassaladora maioria das escolas brasileiras que ministram a Educação de Jovens e Adultos, funciona em um primoroso e bem cuidado prédio que conta com um grande e iluminado hall, que dá acesso a largos corredores que nos levam às salas de aula, caracterizadas por seu relativamente grande tamanho, dado o público que geralmente comportam, e pela presença de grandes janelas, as quais possuem quase imperceptíveis grades. Assim, tal instituição escolar oferece aos seus alunos um ambiente esteticamente aprazível, para o qual colabora a própria localização da escola em uma zona periférica da cidade e internamente ao campus Vale da UFRGS, proporcionando aos discentes um espaço silencioso, bem arborizado e com um ar mais ameno. A isto se soma a presença, no prédio principal da escola ou na série de edificações que o circundam e fazem parte de seu complexo, de uma rica biblioteca, que abarca um grande número de exemplares de livros e revistas, de salas de computação, de bem equipados laboratórios, de ginásios e refeitórios; o NEEJA, assim como a imensa maioria das escolas brasileiras, pelo contrário, não possui nenhuma destas estruturas tão necessárias para ofertar uma educação de qualidade.

A qualificação dos docentes é mais um diferencial que conta favoravelmente ao Colégio de Aplicação frente ao NEEJA: em geral os docentes desta primeira escola possuem pós-graduação, seja em suas áreas de conhecimento, seja em Educação, o que é bastante distinto do que ocorre no NEEJA, nos quais os professores em geral possuem apenas graduação, tendo sido esta inclusive geralmente concluída há mais de dez anos. Isto é provocado pelo fato de que a primeira escola, vinculada à rede federal, remunera seus docentes com salários bastante superiores ao da rede estadual de ensino e, neste sentido, haja uma grande disputa nos processos seletivos para atuar nesta, sendo os docentes aprovados nestes bastante qualificados frente a média dos professores da Educação Básica brasileira.

Além disto, o Colégio de Aplicação oferece maiores possibilidades para que seus docentes façam especializações e formações continuadas em suas respectivas áreas de conhecimento ou em Educação. Isto é bastante distinto do quadro encontrado no NEEJA, onde vários docentes me expuseram que gostariam de realizar atividades voltadas ao aprimoramento de sua formação, mas não são permitidos para tal pela escola, que lhes alega que não há recursos financeiros para tanto, nem professores disponíveis para substituir

aqueles que se afastaram temporariamente da docência para a realização de tais atividades visando qualifica-la.

Isto possui profundos impactos na percepção dos docentes de tais escolas acerca de sua capacitação e preparo para atuar na EJA e lidar com seu público. No NEEJA grande parte dos professores admite que não se sente qualificado para lidar com tal modalidade da educação, e aqueles que se sentem preparados para tal, especialmente os docentes ligados à alfabetização – reproduzindo argumentos presentes em tempos pretéritos da escolarização de jovens e adultos – colocam que “todos são capazes de ensinar na EJA, basta ter disponibilidade e vontade de ensinar”; em qualquer uma destas duas situações, a identidade e autoimagem dos docentes fica danificada, já que se veem ou como relativamente incapazes de realizar seu trabalho, ou como sendo perfeitamente substituíveis por basicamente qualquer indivíduo. No Colégio de Aplicação são encontradas situações bem distintas desta, já que os professores deste, de maneira basicamente unânime, colocam que os docentes da EJA devem ter não apenas uma sólida formação em suas áreas de conhecimento e em Educação, mas também no ensino na modalidade EJA, vista como uma modalidade com especificidades dentro da Educação Básica; além disto, os professores desta escola, dada sua consistente formação acadêmica e continuada, se percebem enquanto capacitados e preparados para atuarem na Educação de Jovens e Adultos.

A formação dos docentes e sua percepção acerca desta possui importantes reflexos também nos métodos e procedimentos pedagógicos adotados por estes no processo de ensino-aprendizagem, como podemos ver na diferenciação entre aqueles empregados pelos docentes de ambas as escolas. No NEEJA se pode observar claramente que este processo é pautado numa perspectiva absolutamente tradicional e ultrapassada de educação, onde o docente busca transmitir seus saberes – embora, dadas as próprias características de funcionamento da escola, comentadas acima, não mais através de aulas, mas das apostilas por ele construídas ou de seu apoio quando o discente lhe procura –, os quais devem ser reproduzidos pelos alunos numa prova que lhes informa se conseguiram apreender e reproduzir estes (ainda que temporariamente e sem efetivamente assimilá-los ao seu repertório de saberes), sendo isto tomado como sendo o objetivo do processo de escolarização. Neste sentido, além de se manter uma relação vertical e assimétrica entre professor – o detentor do saber – e o aluno – receptor deste saber proveniente do docente –, tais estudantes são em geral representados e concebidos por características negativas, como o atraso escolar e a incapacidade e falta de saberes, contra as quais se luta através da escolarização, na qual este possui um papel passivo

e subordinado, já que é tomado como um mero recipiente para saberes a ele externos: assim, se pode observar claramente uma persistência entre os docentes de imagens negativas dos alunos de tal modalidade, as quais, como vimos, possuem profundas raízes históricas. As imagens e representações que os professores do NEEJA formulam acerca de seus alunos, nas quais se assinala a suposta incapacidade e menoridade intelectual destes, as quais devem ser enfrentadas e vencidas mediante um incessante combate contra o inimigo da ignorância, numa cruzada na qual o docente tem a missão de ser o guia do estudante, se fazem presentes de maneira muito forte não apenas nas atitudes dos docentes do NEEJA frente aos seus alunos, mas também nos discursos destes próprios.

Para isto contribui não apenas a formação pretérita dos professores, em geral realizada há mais de uma década, quando tais noções acerca da escolarização eram ainda bastante presentes em algumas instituições de Ensino Superior e não havia uma preocupação destas acerca da formação para a docência na EJA – inclusive se reproduzindo uma série de preconceitos acerca dos sujeitos desta modalidade de ensino –, assim como a quase completa ausência de formação continuada, mas também as próprias características da escola, como a elevada rotatividade dos alunos dentre o período letivo e o grande número destes, bem como fato de que esta não se propõe a ministrar aulas a seus estudantes, mas sim oferecer “atividades de apoio” aos estudos realizados por estes fora do ambiente escolar. A isto se soma, ainda, a falta de espaços físicos e recursos educacionais adequados na escola e a não disponibilização de tempo aos docentes desta para, fora da sala de aula, preparar as atividades a serem realizadas nesta. Acerca disto, reproduzo a fala de um professor desta escola:

Eu não costumo fazer oficinas e outras atividades mais adequadas pedagogicamente primeiro pelas próprias condições da escola; por exemplo, como é que eu vou fazer uma atividade inovadora se a proposta da escola é oferecer apenas auxílio aos estudantes? Como vou fazer uma atividade sendo que tenho constantemente alunos entrando e saindo da minha sala de aula? Como posso fazer estas se na escola não temos nem laboratório, nem sala de computação, nem ginásio, nem pátio, e nossa biblioteca é ínfima? Aí tu já tem o primeiro nível de explicação. O segundo é que, ao menos eu, assim como grande parte dos professores daqui, formados no milênio passado [risadas] não sabemos e nem nos sentimos capazes de fazer essas atividades, seja porque naquela época não formavam professores pra isso, e nem pra atuar na EJA, aliás, seja porque não conseguimos fazer qualquer tipo de curso disponibilizado pela Secretaria da Educação, já que a escola não permite que saíamos para realiza-los. Além de tudo isso, não temos tempo para pensar em atividades novas – eu, por exemplo, trabalho sessenta horas e quando chego em casa só quero descansar, nunca tenho vontade, trabalhando tanto, de ficar pensando em aulas mais legais, como oficinas e atividades diferentes do padrão. [F. M. de M., 59 anos, professor de Biologia]

No Colégio de Aplicação podemos encontrar um quadro bastante distinto deste. Ali, os professores – com raras exceções, vinculadas geralmente à área de Exatas – procuram não transmitir seus saberes, mas sim compartilhá-los com os alunos, que são convidados a participarem na aula e contribuírem para seu desenrolar, na qual se estabelece numa relação mais horizontal entre professor e alunos, para que se produza e construa o saber nessa relação dialética de troca de conhecimentos entre tais atores do processo educativo. Além disto, se realizam nesta escola uma série de palestras sobre os mais diversos temas, assim como oficinas e atividades interdisciplinares, dentre as quais se destaca a denominada PI (Projeto de Investigação), na qual os alunos realizam, com a orientação dos docentes, uma pesquisa acerca de algum tema que desejem abordar. Tudo isto aponta para o fato de que se valoriza, nesta escola, mais o processo de construção conjunta de saberes do que o resultado, temporário, de uma suposta tentativa de transmitir o saber do professor ao aluno, sendo aqui o estudante tomado como um sujeito ativo e participante em seu aprendizado, para o qual se promove uma série de vivências e experiências educacionais nas quais são evocados os saberes que ele carrega de sua vida para além da escola.

Contribuem para estas concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem e dos sujeitos deste, além da proposta educacional de caráter presencial da escola, bem como sua estrutura física que permite que se realize atividades variadas, o fato de que os docentes desta possuem maior qualificação para trabalharem com a EJA e realizarem tais propostas educativas sintonizadas com as discussões mais recentes na área de Educação, dado que lhes é disponibilizado maior tempo fora da sala de aula para planejar tais atividades e realizar formação continuada que contribui em sua qualificação para o exercício da docência.

Tais concepções docentes acerca dos sujeitos da EJA e do processo de ensino-aprendizagem transparecem também nas avaliações realizadas e no papel que estas ocupam dentro do processo educacional e/ou na formação do educando em cada uma das escolas. Enquanto no Colégio de Aplicação se observa que estas, que possuem múltiplas formas, têm como função principal contribuir para o desenvolvimento do processo educacional, bem como avaliar o desenrolar deste, permitindo apontar melhorias a serem neste adotadas, no NEEJA estas, que se resumem a uma prova por disciplina, possuem como única função avaliar o aluno e sua capacidade de reproduzir os saberes tomados como necessários à sua aprovação nesta, não contribuindo para repensar as práticas docentes com vistas a aprimorá-las, como ocorre no Colégio de Aplicação. Neste sentido, se pode dizer que neste último as avaliações realizadas têm como foco principal o próprio processo educativo, enquanto que no NEEJA

estas possuem como objetivo único a aferição dos saberes incorporados pelo aluno na disciplina que está realizando a prova, não se avaliando o processo educativo em si, mas sim buscando a sua certificação e aprovação nesta – isto fica ainda mais patente quando se observa que, caso os alunos sejam reprovados nesta prova, podem a realizar novamente na semana seguinte, até conseguirem serem aprovados, não havendo um número máximo de tentativas.

4 OS ESTUDANTES DESTAS ESCOLAS: OLHARES GERAIS E PARTICULARES

Feitas estas análises sobre a EJA e tais escolas que a ofertam, partiremos neste capítulo à caracterização de quem são os sujeitos que as procuram para dar prosseguimento à sua escolarização.

Na primeira seção deste serão expostos quais os traços gerais que nos guiam nesta caracterização destes estudantes; em outras palavras, quais são os atributos destes que serão considerados nesta investigação. Condizente com os propósitos desta, estes estão relacionados às experiências e trajetórias prévias de escolarização destes estudantes e suas condições para tanto, Lahire, mas sem excluir outras contribuições provenientes de outras áreas, como a Pedagogia – como relevantes fatores que a condicionam, os quais pautam, assim, a trajetória e as experiências escolares destes alunos. Estes fatores passam, por exemplo, pela condição financeira da família do estudante, pelas percepções e disposições deste e de sua família acerca da escola e o capital cultural destes agentes.

Como dito na introdução, isto objetivará não somente apontar os aspectos que foram considerados neste delineamento dos alunos, mas também discutir as contribuições, os limites e as possibilidades de tais abordagens acerca do processo de escolarização. Com isto se analisará, mesmo que brevemente, em que medida estas contribuem para a compreensão da atual realidade da Educação de Jovens e Adultos e se aplicam a esta.

Estabelecidas as linhas gerais que nos embasarão e orientarão no delineamento do público destas escolas, se procederá efetivamente a este. Assim, na segunda seção deste capítulo se caracterizará de forma geral os estudantes destas, apresentando-se os dados obtidos através da aplicação do questionário – o qual foi construído a partir das considerações e da literatura acima mencionadas. Com isto, se traçará um quadro geral destes relativo às suas trajetórias escolares e os motivos que interferiram na sua permanência, saída e retorno à escola, bem como as motivações que os fizeram retornar aos bancos escolares. Se somará a isto a realização de uma análise que visa comparar os estudantes de ambas as instituições de ensino, tentando traçar possíveis semelhanças e diferenças entre seus públicos de forma geral, a partir da qual se procurará discutir, mesmo que de forma breve, o motivo da ocorrência destas e as implicações que isso carrega para a EJA na contemporaneidade. Estas discussões, todavia, serão desenvolvidas com maior profundidade e propriedade na conclusão do trabalho, com base em novas considerações que a se somarão no prosseguimento deste capítulo.

O estabelecimento de um quadro geral destes estudantes, apesar de seus vários méritos analíticos, todavia, não encerra a análise que pode ser feita destes e possui além disso uma série de significativos deméritos, como argumenta Lahire. Um destes é que tal abordagem, pelo seu próprio de caráter mais amplo, acaba por apagar ou, no mínimo, nublar a diversidade e pluralidade dos sujeitos analisados com vistas a traçar um perfil analítico destes de âmbito mais geral. Assim, com vistas a traçar um perfil geral dos estudantes de tais escolas, se desconsidera quase por completo a intrínseca multiplicidade destes, a qual todavia é muito relevante em nossos entendimentos sobre o que aqui é tratado.

Com isto em mente, se partirá na terceira e última seção deste capítulo ao estabelecimento de alguns perfis individuais de escolarização dos estudantes destas escolas. Inspirado na metodologia desenvolvida e executada por Lahire (1997), elaboro tais perfis a partir das entrevistas realizadas no âmbito desta pesquisa. Assim, por meio de uma análise mais singularizada e qualitativa, abordaremos de forma mais profunda a heterogeneidade destes sujeitos, tentando ir além das regularidades constatadas na seção anterior do texto e ter, desta forma, um quadro mais vivo, completo e concreto de quem são tais estudantes.

4.1 FATORES INTERVENIENTES NA ESCOLARIZAÇÃO: O QUE DIZ A LITERATURA

Como nosso propósito principal neste capítulo é retratar quem são os estudantes destas duas escolas, procederemos aqui à exposição da literatura que trata acerca do processo de escolarização, a qual nos serviu de base para tal delineamento. Além do mais, se somará a esta uma breve discussão teórica acerca de tal literatura. Esta, vinculada à Sociologia da Educação – e representada sobretudo por Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, dois importantes sociólogos que tratam da escolarização e do sistema escolar –, foi complementada com outros textos, da área da Pedagogia, que tratam de aspectos mais específicos da escolarização, intraescolares que são pertinentes ao que é neste trabalho analisado.

4.1.1 Pierre Bourdieu: capital cultural, sistema de ensino e reprodução social

O primeiro destes autores, Pierre Bourdieu, é central dentro da Sociologia da Educação haja vista que foi responsável por construir uma série de novos entendimentos acerca desta temática a partir dos quais vários outros autores, dentre eles Lahire, puderam

posteriormente pensar esta e mesmo questionar algumas de suas fundamentais contribuições e análises a respeito desta. Por tal centralidade dentro deste campo e o caráter inovador de suas análises, que pautaram as posteriores, falaremos inicialmente acerca da escolarização para Pierre Bourdieu.

Bourdieu certamente não foi o primeiro sociólogo que se propôs a estudar de modo específico a educação – pensando apenas nos mais famosos, Émile Durkheim já fez isto em seu “Educação e Sociologia”, assim como Karl Mannheim fez em seu “Introdução à Sociologia da Educação”. Apesar disso, este autor francês traz uma série de profundas inovações para esta área, as quais estão pautadas sobretudo no novo contexto escolar que era vivido no momento de escrita de suas obras, o qual trazia uma série de indagações as quais este autor buscou responder nestas, nas quais traz grandes novidades aos entendimentos prévios.

Na França, até meados do século XX, a escola era vista pelos intelectuais como uma instituição central para a construção de uma nova sociedade, mais justa, democrática e moderna, já que a partir desta, que trabalharia no sentido de superar as desigualdades sociais, se difundiria o conhecimento racional e científico, essencial para tal transformação social, a qual não ocorria até o presente momento pois as camadas populares foram – e em certa medida ainda eram – excluídas do ambiente e dos saberes escolares. Com os esforços adotados pelo governo francês no sentido de garantir a universalização do acesso à escola a todos os segmentos sociais, visando-se promover a igualdade de oportunidades educacionais formais a todos os cidadãos por meio da escola pública e gratuita – os quais ganham força nos anos do pós-Segunda Guerra e sobretudo nas décadas de 1950 e 1960 –, tal ideia da escola como fundamental para a edificação deste novo mundo e tendo um papel transformador teve um teste prático.

No decorrer dos anos 1960 ficou nítido entre os intelectuais franceses que a escola contribuía muito menos que se imaginava anteriormente para a edificação de novas relações sociais mais democráticas e equitativas, já que em grande medida reproduzia a sociedade na qual se inseria sem transformá-la. Contribuiu para isto a divulgação de uma série de grandes pesquisas que apontavam a importância da origem social sobre os destinos e os desempenhos escolares, o que minou a ideia de igualdade de oportunidades diante da escola; bem como os efeitos (de acordo com os pensamentos daquele tempo, inesperados) da massificação da escola secundária e universidade na França, sobretudo a frustração destes recém-chegados estudantes com o sistema de ensino e o baixo retorno social e econômico auferido pelos

diplomas, o que contribuiu para a contestação social mais ampla de maio de 1968. Assim, há uma crise profunda na concepção acerca do papel da escola e da educação, trocando-se o otimismo dada a expansão desta pela incompreensão do que estava acontecendo, que apontava uma realidade bem mais pessimista do que se esperava no que concerne ao papel transformador da escola (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16-17).

É nesta conjuntura que Bourdieu produz, junto com Jean-Claude Passeron, seu primeiro livro sobre a educação, “Os herdeiros: estudantes e a cultura”, o qual data de 1964. Neste livro, assim como em “A Reprodução”, de 1970, novamente escrito em parceria com Passeron e similarmente relevante para a temática da educação, coloca-se que a constituição diferenciada dos atores, sobretudo no que diz respeito ao seu capital cultural incorporado de sua origem social e familiar, possui repercussões nas atitudes e comportamentos que podem ser mais ou menos rentáveis no universo escolar – atitudes e comportamentos estes que, assim, não devem ser vistos como individuais, mas características de um determinado grupo social. Assim, uma série de recursos que interferem na performance escolar dos alunos são desigualmente distribuídos entre estes, dado seu pertencimento a determinada parcela da sociedade. Estes recursos, utilizando-nos da nomenclatura de Bourdieu, são os capitais econômico, social e cultural, sendo que este último é mais relevante que os demais no contexto escolar, já que permite a efetiva assimilação da estrutura e das exigências deste, bem como na conformação à estas: os outros capitais seriam, portanto, meios auxiliares para acumular este último.

O sucesso escolar, nesse sentido, não poderia ser explicado por dons pessoais ou qualidades intrínsecas ao indivíduo, mas sim pela origem social e familiar, que colocaria determinados alunos em condições mais favoráveis que outros diante das exigências da cultura escolar: nega-se, assim, um pressuposto básico do ponto de vista anterior, o de que os indivíduos competem, dentro do ambiente escolar, em condições relativamente igualitárias.

Assim, o desajustamento dos alunos aos padrões particulares que a escola valoriza cria obstáculos à sua plena escolarização, já que a esta cobra, além do conteúdo que é ali estudado, um certo relacionamento com ela própria e sua cultura, que serve, assim, para acentuar as diferenças sociais pré-existentes, já que são usualmente as classes desfavorecidas que não dominam tais códigos culturais que a escola prestigia. Deste modo, sujeitos que tenham, por exemplo, o *habitus*¹¹ e a familiaridade com a leitura, bem como tenham interiorizado noções

¹¹ Bourdieu (1983, p. 60-61) entende por *habitus* um conjunto ou “[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio

de bom comportamento, respeito às regras, perseverança e esforço individual, as quais são criadas sobretudo em suas famílias – obtêm uma vantagem significativa no processo de escolarização, já que estas são cobradas, direta e indiretamente, pela escola, havendo assim a compatibilidade da cultura experimentada na família e a valorizada pela escola, o que facilita bastante a adaptação à vida escolar, cheia de regras e concepções que, para melhor assimilação, devem ser também incorporadas fora da escola.

Bourdieu, deste modo, invertendo totalmente a perspectiva como se via a escola anteriormente, reconhece que esta não proporciona a igualdade de oportunidades a todos os seus estudantes, já que a ação pedagógica aí desenvolvida, implicada necessariamente pela autoridade pedagógica, é caracterizada pela imposição de um arbitrário cultural dominante, o qual está profundamente ligado à cultura da classe dominante, tida como a única legítima, num processo de violência simbólica. Assim, Bourdieu aponta que o sistema de ensino não é imparcial, nem transmite de forma democrática e igual para todos um conhecimento neutro: questiona-se fortemente, desta forma, a suposta neutralidade do sistema de ensino e dos saberes por ele disseminados, pedras basilares da precedente concepção de escola.

Assim, o sistema de ensino e o trabalho pedagógico nele desenvolvido (resultado da combinação entre a ação e a autoridade pedagógica), ao exigir dos alunos gostos, crenças, posturas e valores característicos do grupo dominante, dissimulando-os como cultura universal, não se vinculariam à transformação social e à superação das desigualdades sociais e culturais, mas sim à reprodução e legitimação destas, bem como da estrutura social, sendo esta a função estratégica da educação numa sociedade capitalista, marcada pela exclusão e pela desigualdade.

Desta forma, para Bourdieu, o sistema de ensino, ao valorizar, impor e inculcar uma cultura escolar que privilegia o *habitus* familiar e a origem social dos grupos e classes dominantes, dissimulando-se tal cultura dominante enquanto a única cultura legítima na escola e na sociedade, contribui para reproduzir as desigualdades sociais, já que tal cultura escolar condiciona e confere expectativas diferenciadas de êxito escolar segundo o grau de correspondência que os alunos possuem com relação a esta: quanto mais alheio estiver o aluno da cultura escolar dominante, mais dificuldade este encontrará em sua escolarização e,

gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente”.

assim, terá menores chances de concluí-la de forma exitosa – auferindo sua diplomação –, reproduzindo em grande medida sua posição social prévia.

Além de reproduzir a estrutura social por meio do acesso diferenciado a diplomas escolares e seu respectivo poder simbólico, o sistema educacional contribui para reprodução da cultura e das representações simbólicas que procuram legitimar tal estrutura, já que converte as distinções nestes aspectos em desigualdades acadêmicas e cognitivas, as quais acabam por ser interiorizadas pelos indivíduos das classes dominadas, que acabam por aceitar – num processo de violência simbólica – a suposta inferioridade de seu saberes, que contribui para justificar sua inferioridade e dominação frente à estrutura social, contribuindo para a reprodução desta. Assim, estas duas dimensões, apesar de diferenciadas, são complementares e profundamente interligadas entre si, visando promover a função global da educação na sociedade capitalista, que é a reprodução e legitimação da estrutura social e do *status quo*.

Para o cumprimento destas funções de reprodução da estrutura social e da cultura que a dá suporte, bem como a legitimação destas, é essencial que o sistema de ensino acoberte seu próprio modo de funcionamento, dissimulando-o. Neste sentido, deve apresentar aqueles que concluíram com êxito sua escolarização não como detentores de vantagens prévias que nesta colaboraram – como o fato de deterem capital econômico para tanto e uma cultura em sintonia com a valorizada pela escola –, mas como possuidores de dons e méritos individuais, o que supostamente explicaria sua posição dominante na sociedade. O sistema educacional não deve apontar que a cultura escolar por ele valorizada e reproduzida, por estar vinculada à das classes dominantes, favorece a escolarização destas em detrimento das demais, mas deve, como diriam Bourdieu e Passeron (1992, p. 218), “[...] convencer os deserdados de que eles devem o seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou méritos [...]”, imputando-se o desempenho escolar apenas ao aluno e à sua família, não sendo explicitado que os recursos que interferem na performance escolar dos alunos e que estes dispõem ao adentrar na escola, em especial o capital cultural, estão desigualmente distribuídos.

Bourdieu, portanto, entende que a escolarização que se desenvolvia naquele momento e o sistema de ensino que a promovia eram participantes ativos – e não meros produtos – dos processos de reprodução e legitimação das estruturas sociais, não sendo, da forma como então se apresentavam, instrumentos de transformação e ascensão social. Apesar destas sonoras enunciações e denúncias dos vínculos do sistema de ensino com os mecanismos de reprodução e legitimação da estrutura social, Bourdieu coloca que a educação não é intrinsecamente ligada a estes, já que possuía também grandes e reconhecidas potencialidades

transformadoras e emancipatórias, as quais poderiam modificar este cenário e promover profundas mudanças na sociedade, apontando este autor algumas perspectivas para tanto.

Contra essa lógica reprodutiva e legitimadora da escola, Bourdieu sugeriu que se adotassem processos educativos que tivessem como base pedagogias diferenciadas das até então adotadas, as quais eram marcadas pela tentativa de se desvincular os saberes difundidos pela escola do cotidiano dos alunos; pelo contrário, se deveria estar, na ação educativa, constantemente em sintonia com o *habitus*, os interesses e a vida dos educandos, os quais devem participar ativamente na construção de seu saber e não serem meros “receptores” daqueles “transmitidos” pelos docentes, podendo-se desta forma se resistir e mitigar a ação dos privilégios culturais na escolarização e remediar as desigualdades neste campo presentes.

Assim, diferenças no modo como cada professor ou escola participa deste processo educativo, de caráter social – refletidos, por exemplo, no modo de organização da mesma, nos princípios pedagógicos adotados pelos docentes, nos critérios de avaliação utilizados, dentre outros –, interferem significativamente na escolarização dos alunos e no papel da escola, se reprodutor e legitimador da ordem social ou transformador e emancipatório desta e de seus educandos. Para esta ter este último caráter, Bourdieu assinala que seria preciso

[...] criar-se uma ação pedagógica orientada para a inculcação de uma outra relação com a linguagem e com a cultura, isto é, subordinada aos interesses objetivos de um público diferente e dos docentes recrutados e formados para satisfazer às exigências de postos profissionais tecnicamente – e não apenas hierarquicamente – diferenciados [...]. Em suma, só um sistema escolar que servisse um outro sistema de funções externas e, correlativamente, um outro estado de relação de força entre as classes, poderia tornar possível uma tal ação pedagógica (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 138-139).

Bourdieu forneceu-nos, a partir de suas originais e bem fundamentadas formulações, um importante quadro macrossociológico para se analisar o sistema de ensino e a estrutura social, bem como as relações entre estes. Estas, ademais, conseguiram explicar porque a universalização da escolarização na França não trouxe os resultados esperados, seja em seus aspectos sociais quanto individuais, os quais passaram a ser vistos na explicação por ele desenvolvida não mais como anormalidades – como eram nas perspectivas anteriores acerca da escolarização – mas as bases de sustentação desta. Tais formulações revolucionaram a abordagem sociológica da temática da escolarização, trazendo grandes implicações para esta; em suma, o que Bourdieu esmiuçou em suas análises foi fundamental para o desenvolvimento da Sociologia da Educação e de áreas correlatas como a Pedagogia.

A despeito disto, a análise realizada por Bourdieu acerca da escolarização, centrada nas classes sociais – ou de frações de classes, compartimentação largamente utilizada por este –, tem sofrido algumas críticas nestas áreas. Estas apontam, sobretudo, que tal análise centrada em tais segmentos sociais não conseguiria abarcar alguns fenômenos relativos à escolarização, não menos relevantes à esta, que ocorrem de modo mais específico à indivíduos ou grupos particulares, porque estes ocorrem independentemente a tal divisão de classes que baseia sua abordagem. Mesmo as frações de classe não seriam suficientes como critério para diferenciar os alunos e suas famílias segundo seu capital cultural ou as práticas escolares por eles adotadas, já que certas atitudes familiares e individuais frente à cultura e a escolarização, nesse sentido, variam não tanto em função da classe (ou fração desta), mas sim frente a outros fatores relativamente dela independentes. Assim, o *habitus* familiar e, ainda mais, o *habitus* individual, não podem ser deduzidos do que seria o *habitus* de classe ou fração de classe, pois estes sujeitos não se resumem à sua posição de classe ou fração desta – esta pode, no máximo, indicar certas disposições gerais que tenderiam a ser compartilhadas pelos membros desta classe.

As insuficiências desta abordagem bourdieusiana se revelam, portanto, sobretudo quando se procura entender casos particulares e concretos – de famílias, indivíduos, professores e escolas reais –, necessitando esta, deste modo, ser complementada e aperfeiçoada por análises mais detalhadas e atentas aos aspectos microsociológicos envolvidos na escolarização. Estas devem abordar as diferenças socioculturais entre as famílias que compartilham uma mesma posição de classe (ou fração de classe) e os seus múltiplos contextos de escolarização que estas proporcionam, bem como considerar as diferenciações entre as instituições escolares – que, diferente do que adotava Bourdieu, são bastante heterogêneas entre si relativas à vários aspectos.

Algumas análises acerca da escolarização se desenvolveram a partir destas críticas em relação àquela desenvolvida por Bourdieu, trazendo melhorias e novos olhares com relação a esta. Analisando aspectos microsociológicos – mas sem desconsiderar e negar os fatores mais abrangentes e macrosociológicos apontados por Bourdieu –, Bernard Lahire, um dos mais proeminentes sociólogos da educação que dialogam criticamente com Bourdieu, conseguiu apontar novos fatores intervenientes no processo educacional, os quais podem modificar de maneira significativa nas trajetórias de escolarização de alguns indivíduos, as quais não são explicadas pelos fatores para tal elencados por Bourdieu. Este, por sua própria abordagem metodológica, não analisa casos particulares, nos quais, em algumas vezes, sua

teoria não consegue compreender determinados fenômenos, como o bom desempenho escolar de alguns membros das camadas populares, o que foi analisado por Bernard Lahire, como detalharemos mais adiante.

4.1.2 Bernard Lahire: a pluralidade dos educandos e sua agência na escolarização

Este autor, concordando com o que é acima colocado, indica mais alguns aspectos que podem ser questionados na análise bourdieusiana, os quais se focam sobretudo nos processos de formação do *habitus* das famílias dos educandos e destes próprios, bem como a transmissão e incorporação do *habitus* familiar pelos estudantes. Aponta ele que tais *habitus*, sejam os familiares ou dos educandos, são constituídos por múltiplas e contraditórias influências dentro e fora da família e sua respectiva fração de classe, as quais ambos os atores recebem e são provenientes da escola, do mundo do trabalho e de uma série de outros espaços sociais para além destes. Ademais, aponta Lahire, o patrimônio de disposições individuais dos educandos decorre do ambiente familiar em que estes se inserem, mas pode sofrer variações, haja vista as já citadas múltiplas e contraditórias influências que estes possuem, bem como a agência destes frente às suas famílias: este *habitus* familiar, assim, não seria transmitido dos pais aos seus filhos – e por estes interiorizado – de modo automático e sem interferências. A transmissão e incorporação deste, que contém as disposições favoráveis ou não à vida escolar, se daria por um contato prolongado e ativo entre transmissores e receptores, ligação esta afetivamente significativa e onde estas posições se intercambiam cotidianamente: este tipo de contato, dependente das dinâmicas internas familiares, nem sempre ocorreria, por diversos fatores, o que interfere na transmissão dos modos de crer e agir que formam o *habitus* na tradição de vida social da família. Deve-se, deste modo, estudar tais dinâmicas internas a cada família, as relações de interdependência social e afetiva de seus membros, para assim compreender o modo e em que medida os vários capitais e o *habitus* familiar são ou não transmitidos e incorporados pelos estudantes. Por exemplo, a relativa identificação ou afastamento do jovem com relação à sua família, que interfere fortemente e de múltiplos modos no processo de escolarização, só pode ser percebida por um estudo que é mais particularista em sua análise.

Bernard Lahire, o mais conhecido sociólogo a apontar estas fraquezas na análise bourdieusiana da escolarização e a desenvolver uma coerente Sociologia acerca desta a nível individual – a qual complementa tal análise de Bourdieu a este respeito e questiona a real

aplicabilidade do *habitus* de caráter mais geral, como por ele colocado – abordou especificamente esta temática em seu livro “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável”, de 1997. Um ano depois, lançou “Homem plural: os determinantes da ação”, seu mais famoso trabalho, no qual desenvolve seus pensamentos e análises de forma mais abrangente, ampliando a possibilidade do uso de sua abordagem para outros fenômenos sociais que não a escolarização. Neste último livro, se contrapõe a algumas proposições e métodos usados para a pesquisa em Bourdieu, descobrindo assim um novo mundo a ser estudado e explorado pelos sociólogos por meio da premissa de que somos produtos de múltiplas e, muitas vezes, contraditórias influências e mundos sociais, e não apenas da classe ou fração de classe à qual pertencemos, tomado por Bourdieu como fator explicativo primordial, capaz de impor-se sobre os demais.

Em “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável”, ele investiga perfis de escolarização, de sucesso ou fracasso, de crianças advindas das camadas populares. Indo na direção contrária à muitos sociólogos, os quais procuram analisar as grandes regularidades sociais, por meio de uma análise microssociológica busca encontrar e explicar as “diferenças secundárias” dentro das famílias das classes baixas, semelhantes em muitas variáveis objetivas – como o baixo nível escolar e de renda –, que explicariam resultados escolares tão discrepantes dentro deste mesmo grupo social, o que não é explicado por Bourdieu. Para tal autor, neste segmento social, dada a pouca posse de recursos que facilitariam a escolarização e o pouco incentivo a ela (o que Lahire questiona), seriam encontrados quase tão somente retumbantes fracassos, o que não acontece de fato, já que alguns desses alunos chegam até mesmo a “ocupar os melhores lugares nas classificações escolares” (LAHIRE, 1997, p. 12).

Buscando identificar e verificar a real influência estas diferenças secundárias presentes nos meios populares que justificariam tais consideráveis variações na performance escolar das crianças deste grupo, Lahire realizou uma extensa e minuciosa pesquisa empírica. Além de entrevistar em sua escola cada uma das 26 crianças selecionadas para a pesquisa, bem como suas famílias em seus domicílios – fazendo também notas etnográficas sobre cada contexto de entrevista –, analisou fichas e cadernos de avaliação dos alunos estudados, assim como, ao início e final do ano letivo, entrevistou as professoras destes alunos e as diretoras das suas escolas, confrontando os dados oriundos destas diversas fontes.

Para se identificar tais referidas diferenças secundárias, eminentemente microssociais, se alterou de modo significativo o método com que se aborda o social comparativamente ao

que foi realizado por Bourdieu, já que agora o microsocial se tornou o foco da análise. Foi necessário o uso de um novo modelo de inteligibilidade do social, o qual deveria, não estando ancorado tão somente na tradicional análise dos dados estatísticos gerais, permitir compreender os casos particulares e os contextos sociais precisos e específicos nos quais estes se dão. Para se identificar tais fatores microsociais intervenientes na escolarização, defende Lahire, é necessário um desapego do raciocínio estatístico, o qual privilegia as “equivalências formais entre traços abstraídos de seus contextos” (LAHIRE, 1997, p. 36) – que em certa medida *cria* regularidades sociais onde não há – e acaba por nublar, de forma significativa, as particularidades e possíveis não adequações à regra mais ampla de alguns casos particulares. Lahire nos coloca, por exemplo, que duas avós, apesar de possuírem ambas um grande capital cultural (sendo analisadas, por isto, numa abordagem estatística como interferindo igualmente na escolarização de seus netos), podem não ser equivalentes em suas práticas com estes – por seu maior ou menor contato, bem como suas relações estabelecidas com estes –, e tais diferenças nestas, com grandes implicações para a escolarização destes, só podem ser percebidas quando estas são levadas em consideração por meio de uma análise sobretudo qualitativa, onde se analisam as práticas concretas e seus modos de ocorrência.

Deslocando o olhar para as configurações familiares singulares, conceitos como “grupo social”, “origem social” e “*habitus* familiar” – especialmente quando quase que inteiramente deduzidos de características externas aos indivíduos – tornam-se imprecisos e insuficientes para a análise que pretendemos construir, tornando-se assim necessário contextualizar os fenômenos que se quer investigar. Deve-se, quando se constroem tais contextos sociais mais restritos, desconstruir as realidades propostas pelos indicadores, permitindo a livre expressão do que havia sido forçosamente homogeneizado por estes, para assim se perceber e considerar aquilo que constitui uma grande parcela da riqueza pela pesquisa produzida. Tal análise e descrição destas configurações e contextos singulares deve ser realizada a partir de uma problemática comum que a atravesse, a qual deve ser traçada antes da coleta dos dados, definindo-se assim os traços pertinentes para a análise sociológica que está se realizando. Lahire apontou cinco destes em seu “Sucesso escolar nos meios populares”: as condições e disposições econômicas, os modos familiares de investimento pedagógico, as formas familiares de cultura escrita, a ordem moral doméstica e as formas de autoridade familiar.

Estas exigências metodológicas retratadas nestes dois últimos parágrafos – as quais serão seguidas na seção deste trabalho onde serão traçados os perfis individuais de

escolarização de alguns alunos das duas escolas aqui analisadas – são fruto da perspectiva teórica pelo autor adotada, inspirada em Norbert Elias e seu conceito de “configuração social”, o qual Lahire não só defende teoricamente como coloca em ação no seu estudo.

Condizente com isto, Lahire adota um modo de pensamento processual e relacional, no qual se enfoca as relações e os processos estabelecidos entre os traços e se evita a absolutização de algum destes como fator explicativo dos fenômenos sociais. Desta forma, abandona-se uma leitura descontextualizada de traços isolados, que centram a interpretação sobre um fator explicativo dominante, capaz de modificar sobremaneira os demais traços. Lahire aponta que, por Bourdieu construir sua análise preponderantemente deste modo, suas conclusões são demasiado rígidas e deterministas para dar conta da multifacetada realidade que encontramos. Lahire, então, coloca todos os traços analisados em relação e interdependência mútua, nenhum deles, qualquer que seja sua relevância para o fenômeno estudado, podendo ser considerado em si. Para ele, a família e a escola devem ser considerados como redes de interdependência estruturadas por uma forma específica de relações sociais, espaços socializadores em uma moral e cultura particulares, que podem ser, em maior ou menor grau, complementares entre si: os indivíduos, desta forma, seriam constituídos a partir do contato com as pessoas que estão cotidianamente ao seu redor – e não apenas pela família e escola, e assim podemos explicar a pluralidade de formas individuais de sentir e viver, bem como a unicidade de cada sujeito –, internalizando o modo de funcionamento social e construindo, dessa forma, sua relação com o mundo que o cerca, que pode ser mais ou menos compatível com o que é pela escola exigido.

Lahire busca, então, identificar as configurações familiares particulares, descrevendo e analisando as modalidades de socialização familiar, bem como reconstruir a rede de interdependências por meio das quais são constituídos os esquemas mentais e comportamentais (que devem ser vistos como individuais, mas socialmente constituídos) destes educandos, articulando tais perfis familiares e tal rede de interdependências com as exigências escolares, que se constituem numa configuração social mais ampla. Nesse sentido, Lahire aponta que a efetiva inserção do indivíduo no processo de escolarização é o resultado de uma maior ou menor contradição das formas de relações sociais das redes de interdependência no qual este se insere em relação ao ambiente escolar.

Há aqui algumas similaridades com o que pensa Bourdieu, o qual aponta que a compatibilidade entre a cultura experimentada no ambiente familiar e a pela escola valorizada é um facilitador à adaptação na cultura escolar, constituindo uma importante vantagem prévia

à escolarização frente àqueles sujeitos que vivenciam culturas muito diferentes na escola e em sua família; do mesmo modo, Lahire aponta que o fato da cultura dos educandos ser ou não valorizada na escola possui impactos significativos no processo de escolarização destes dada sua congruência (ou não) com esta. Todavia, diferentemente de Bourdieu, Lahire aponta que tal cultura que os estudantes carregam é constituída não somente no ambiente familiar, o qual não tem primazia na constituição desta já que, embora seja um espaço socializador muito relevante para estes educandos, não é o único. Ademais, comenta Lahire, neste próprio ambiente estão presentes uma série de outras influências e interdependências a este externas que merecem uma análise mais atenta.

Tal autor, apontando então a necessidade metodológica de se reconstruir a complexa rede de relações sociais do educando para se compreender os resultados escolares destes, descreve e analisa as configurações familiares e as demais redes de relações sociais que envolvem os vinte e seis estudantes investigados na sua pesquisa, estabelecendo o que foi por ele denominado de perfis ou retratos individuais de cada um destes educandos. Estes perfis, apesar de serem individuais e, neste sentido, únicos, contudo, não devem ser vistos como meras caricaturas totalmente independentes entre si e isoladas umas das outras, já que se articulam pelas mesmas orientações interpretativas e traços analisados. Desta forma, estes perfis ou retratos individuais podem ser comparáveis entre si: a partir de combinações específicas dos cinco traços gerais anteriormente definidos consegue-se, por tal abordagem que aponta alguns significativos exemplos vivos do funcionamento do processo de escolarização e seus fatores intervenientes, tirar algumas importantes conclusões de pesquisa, expostas daqui em diante.

Bernard Lahire, por meio das noções de interdependência e relação entre os traços significativos à escolarização, percebeu que alguns destes, como as formas familiares de investimento pedagógico, podem ser ambíguos, não tendo um sentido unidirecional unívoco, ou seja, apenas colaborando ou dificultando a trajetória escolar em todos os casos, independentemente da forma como este se faz presente e sua intensidade. Assim, certos traços relativos à escolarização podem possuir duplo efeito: por exemplo, o pesado investimento familiar na escolarização, que geralmente afeta positivamente esta, colaborou para o fracasso escolar de Joanna, já que a escolarização desta, ao tornar-se uma obsessão familiar, gerou uma enorme pressão sobre esta, tornando-se prejudicial ao desenvolvimento de seus estudos. O autor denominou tal situação de “investimento familiar paradoxal”.

Por meio da análise dos perfis de escolarização que foram bem-sucedidos e fazendo uma diferenciação entre aqueles nos quais não houveram grandes dificuldades para tanto e aqueles nos quais se passaram muitas irregularidades e obstáculos, bem como se empregou muito esforço para conseguir este dito sucesso escolar, Lahire aponta que não há um estilo familiar único que leva a um bem-sucedido processo de escolarização. Ele enfatiza, deste modo, que a mobilização educativa familiar, antes pensada como condição essencial ao êxito escolar, não está presente em todas as situações de sucesso escolar, e quando esta existe, nem sempre leva necessariamente a ele. Deste modo, a rentabilidade da mobilização educativa familiar variável, não sendo tal esforço familiar visando a escolarização uma garantia de bons resultados escolares, nem a relativa falta deste significando necessariamente o fracasso escolar. Nada disto é percebido e sequer considerado pelas abordagens macrosociológicas acerca da escolarização, dada a forçosa homogeneização por estas realizada dos indicadores escolares quantificados, supostamente objetivos e de caráter geral, bem como das trajetórias escolares.

Percebendo o aluno como figura ativa e participante no processo de sua própria escolarização, que interioriza, ou não, a valorização desta em seu meio, é questionada a noção da transmissão da herança familiar como um processo mecânico. Mostrou-se, por meio da pesquisa de Lahire, que portando os pais as disposições culturais compatíveis com as exigidas pelo universo escolar – por exemplo, o contato com a leitura e a valorização desta –, nem sempre estas são transmitidas aos filhos, seja pela configuração familiar específica, seja pela incapacidade ou indisposição dos pais de transmiti-las e/ou dos filhos em recebê-las. Por outro lado, como foi colocado em outros perfis descritos por Lahire, se pode perceber que alguns educandos tomam para si a escolarização como uma necessidade interna, pessoal, sendo tal necessidade um motor interior para seus esforços educacionais. Esta faz com que, em tais casos, a escolarização seja mais bem-sucedida e menos trabalhosa, havendo menores dificuldades nesta bem como necessidades de solicitações e advertências externas para que se dê tal escolarização: nestes casos, tais educandos parecem estar mais mobilizados nesta que seus próprios familiares.

Lahire discutiu a suposta omissão dos pais das classes baixas com relação à escolarização de seus filhos, elencada sobretudo por docentes e por algumas abordagens sobre a escolarização, como a de Bourdieu: para este, esses pais adotariam um certo “liberalismo” quanto à escolarização de seus filhos. A partir da pesquisa desenvolvida por Lahire, observou-se que estes pais percebem sim a escola como importante para o futuro de seus filhos,

manifestando a esperança de vê-los se saírem melhor nesta do que eles próprios, para assim lograrem uma ascensão social.

A originalidade desta abordagem – que não é, todavia, uma ruptura teórico-metodológica completa com as anteriormente desenvolvidas, já que delas lega importantes considerações – traz uma produtiva contribuição em termos de método para se analisar a escolarização. Além disto, também aponta que a adaptação dos diversos espaços de socialização nos quais o indivíduo se insere, que vão para além da família, ao universo cultural e social valorizado e legitimado pela escola é essencial para o sucesso escolar deste aluno; ao mesmo tempo, assinala que não devem ser desconsiderados os princípios socializadores heterogêneos e multidirecionais presentes nos diversos e muitas vezes contraditórios espaços em que tal sujeito adentra, sendo nele interiorizados, os quais provocam relações de força e tensão que também influenciam grandemente na escolarização. Em suma, são enormes as potencialidades elucidativas trazidas pela análise das disposições microsociais à escolarização, já que deste modo se pode constatar e observar, em casos particulares, as relevantes influências neste processo – o que não implica a negação, com isto, de algumas regularidades apontadas por sociólogos de mais ampla e macrossociológica análise, como Bourdieu.

4.1.3 A Pedagogia e os condicionantes da escolarização internos à escola

As pesquisas que adotam uma abordagem macrossociológica, bastante tradicionais dentro da Sociologia da Educação, conseguiram apontar e comprovar a interferência de alguns fatores, sobretudo extraescolares, no processo de escolarização e, conseqüentemente, na trajetória escolar dos alunos. Nestas, as características e condições socioeconômicas familiares, bem como o capital cultural familiar – o que é ressaltado pela análise de Bourdieu, que se situa dentro desta abordagem – são os mais relevantes aspectos para análise, explicando os demais, que destes derivam e são reflexo, de forma mais ou menos direta. Assim, a renda familiar, a ocupação profissional e a escolaridade dos membros da família, bem como a qualidade da moradia familiar e o número de pessoas que ali habitam, são importantes variáveis para se entender a escolarização e a trajetória escolar; a estas se somam o capital cultural e a valorização da escolarização pelos pais destes educandos e destes próprios. Este conjunto de fatores possui um papel explicativo preponderante nesta

abordagem, a qual possui a tendência de observar de modo mais amplo as causas da desigualdade escolar entre diferentes classes sociais.

Todavia, os estudos desenvolvidos pela Sociologia da Educação que adotam uma abordagem preponderantemente microssociológica, além de contribuir grandemente para melhor se entender o processo de escolarização, perceberam certas lacunas na abordagem anterior, criticando-a – embora sem negar muitos de seus achados. Estas pesquisas apontam para a importância de se deter o olhar também sobre as características e fatores mais específicos e particulares do comportamento das famílias e dos estudantes quanto à escolarização, colocando que estes últimos, além de não serem meros receptores do *habitus* familiar relativo à esta – agindo em certa medida autonomamente frente a este –, recebem influências múltiplas que vão muito além das familiares. Todos estes aspectos elencados podem provocar significativas alterações no processo de escolarização destes alunos, modificando seu “destino” supostamente traçado pelos condicionantes socioeconômicos e culturais: estes, nesta abordagem, não são de forma alguma desprezados, apenas não são mais tomados como condicionantes únicos e deterministas da escolarização, os quais possuem um poder quase total sobre esta.

Desta forma, as análises sociologicamente mais amplas e abrangentes acerca da escolarização, que colocam que as condições socioeconômicas e o capital cultural familiares são as principais influenciadoras desta, são complementadas por análises sociológicas mais particularizadas e detidas em poucos casos, as quais põem às claras vários aspectos intervenientes na escolarização não discutidos pela abordagem anterior. Estas mostram que, além dos fatores socioeconômicos e do capital cultural, outros aspectos, muitas vezes individuais, interferem de modo considerável na escolarização e, assim, na trajetória escolar: cria-se, deste modo, um quadro significativo e com grande potencial elucidativo, no qual emerge a singularidade irredutível e a complexidade dos atores e da realidade particular no qual estes se encontram, fazendo-se pertinentes constatações quanto à escolarização.

As duas grandes abordagens sociológicas até o momento apresentadas, todavia, apesar de suas diferenças, centram sua análise somente em aspectos externos à escola, mas que se refletem nesta e na escolarização aí desenvolvida. Buscando realizar algumas considerações acerca de que modo a escola atua por si neste processo, analisaremos o que nos aponta a literatura da Pedagogia como fatores intraescolares que condicionam a escolarização: esta literatura permite a emergência destes importantes e, até o momento, desconsiderados fatores.

O primeiro destes aspectos intraescolares que interferem na escolarização trata-se das condições estruturais e de pessoal da escola. Neste sentido, dificultam a escolarização o ruim estado de conservação estético desta e os problemas físicos por ela enfrentados – como as deficiências estruturais desta, representados por exemplo como pelas salas de aulas precárias e pela falta de laboratórios, bibliotecas e outros espaços educativos –, bem como a falta de professores e o excesso de alunos por turma. Estes aspectos estão presentes, tratando-se do cenário brasileiro, sobretudo dentre as escolas públicas das classes baixas, nas quais estes fatores muitas vezes se somam mutuamente, de maneira bastante corriqueira e visível.

Os demais fatores intraescolares intervenientes no processo de escolarização levantados pela literatura da Pedagogia possuem mais complexas inter-relações tanto entre si, quanto com os demais fatores já mencionados, o que faz com que, para trata-los, se retome em alguma medida a discussão destes, apontando tais conexões.

Coloca-se em tal literatura que as expectativas da comunidade escolar – a qual engloba não somente os alunos e suas famílias, mas também os docentes e a direção da escola onde estes estudam – quanto à escolarização destes interferem sobremaneira nesta, já que tais expectativas influenciam nas percepções destes atores quanto à necessidade destes educandos estarem na escola e na sua capacidade de bem se saírem neste ambiente. Tais sujeitos participantes dessa comunidade escolar, além de indivíduos com uma trajetória escolar específica, possuem uma série de representações da vida em geral e da escola, bem como esperanças, dramas e sonhos relativos à esta, que se refletem por meio das visões sobre a escolarização e o grau de importância dado à esta, as quais interferem na escolarização dos alunos.

Nesse sentido, o investimento das famílias na escolarização – que, como aponta Bourdieu, não é constituído apenas pelo capital econômico, mas também pelos capitais cultural e social, bem como pelo tempo nesta despendido – pode ser baixo não apenas por causa das poucas condições destas ou sua incapacidade de alocar seus capitais nesta, mas também ser fruto de concepções que minimizam a importância, a necessidade e capacidade de escolarização de determinados alunos¹². O pouco apoio familiar à escolarização, ou mesmo a inexistência deste, considerando-se a família o local privilegiado – embora não único, como já coloca Lahire – da construção das disposições escolares, faz com que, em geral, estes alunos pouco se interessem pela escola, já que ela não corresponde às suas expectativas individuais,

¹² Alaminos (2005) transpõe esta questão das pessoas com necessidades especiais para adolescentes, geralmente das classes baixas, cujas famílias veem pouca relevância na escolarização.

que estão ligadas à sua socialização, obtendo, deste modo, um desempenho escolar geralmente fraco, realimentando e reproduzindo tal processo.

Convém agora falar do papel dos docentes neste processo contínuo, que envolve e interconecta estes aos alunos e suas famílias. Damiani (2006) aponta, de forma bastante contundente e incisiva, como os professores, por meio da falta de expectativas acerca de seus alunos e de estigmatizações destes, construídas mediante diagnósticos supostamente neutros e técnicos – como avaliações – e/ou juízos escolares – como o pertencimento do aluno a uma dada classe social, bem como episódios anteriores de reprovações, notas baixas ou evasões, contribuem para a construção do fracasso escolar. O “destino” visto pelos professores em seus alunos, tomado como futuro pré-estabelecido do qual não se pode fugir, mesmo lutando-se contra ele, interfere no modo que estes docentes os tratam, contribuindo tal visão também para apresentar como natural e inevitável situações que podem, de fato, ser alteradas pelo esforço e empenho das partes constituintes da comunidade escolar, deixando assim estes alunos de tomar a agência em sua própria escolarização. Desta forma, tais profundamente questionáveis diagnósticos e juízos docentes acerca de seus alunos, por meio das ações destes primeiros, se transformam em prognósticos que auxiliam na concretização da sua profecia inicial, colaborando para condenar os alunos a uma vida escolar marcada pelo fracasso.

Neste sentido, é relevante comentar, mesmo que brevemente, acerca do papel das avaliações neste processo. Como já assinalava Bourdieu, a escola não afere, em seus trabalhos e provas – principais instrumentos por esta utilizados para avaliar seus alunos – apenas a apreensão por estes do conteúdo abordado em aula, que supostamente poderia ser igualmente compreendido por todos estes, mas também a presença nestes de um capital cultural específico, refletido em saberes, habilidades, valores e comportamentos, num processo mais ou menos explícito. José Sérgio de Carvalho (2011), ademais, assinala que as avaliações dos alunos são produzidas pelas escolas, a despeito das aparências, com um grande grau de “maquiagem”, sendo por estas utilizadas para fins específicos, o que produz significativos efeitos sobre a escolarização dos alunos. Marília Pinto de Carvalho (2001) aponta um caso concreto em que as estigmatizações docentes quanto a um aluno específico interferiram significativamente e de modo claro na avaliação deste, supostamente objetiva: não foram avaliados, ou foram avaliadas como erradas, respostas certas na avaliação deste aluno. Nisto, argumenta, certamente contribuiu a percepção compartilhada pelos docentes acerca das capacidades e habilidades deste estudante, que supostamente não estaria apto a ser aprovado, o que contaminou toda a avaliação.

Tais concepções docentes com relação aos seus alunos, que apontam muitas vezes para a não necessidade de escolarização destes e suas incapacidades para tanto, acabam por ser interiorizadas pelos próprios estudantes, os quais também passam avaliar a escolarização como algo secundário para sua vida e a se perceber como incompetentes para tanto, já que para eles a educação socialmente legítima não se dá de forma significativa. Deste modo, para eles, frente à exclusão subjetiva da escolarização (caracterizada pelo acesso formal à escola, mas a não inclusão efetiva destes alunos neste ambiente)¹³, a auto exclusão e a negação desta parecem ser boas alternativas, sendo muitas vezes buscadas por ele. Fecha-se, desta forma, o complexo ciclo da relação, muitas vezes contraditória, entre as percepções das supostas (não) necessidades e (in) capacidades dos alunos quanto à escolarização e o desenrolar efetivo desta, na qual estas expectativas quanto à escolarização destes – muitas vezes problemáticas e mesmo preconceituosas – se transformam em realidade assinalada pelas estatísticas escolares.

Trataremos agora mais especificamente das concepções pedagógicas docentes, as quais são entendidas aqui como a visão de mundo e mentalidade dos docentes que guia e legitima as práticas escolares, discursivas ou não discursivas, desenvolvidas por estes. Estas concepções pedagógicas docentes pautam as ações destes, bem como os sentidos a estas atribuídos, relativo aos saberes que se ensinam aos alunos e de que modo isto deve ser realizado e avaliado. Por exemplo, são as concepções pedagógicas dos docentes que colocam estes devem construir coletivamente com os alunos conhecimentos a estes significativos, levando em consideração os saberes e as experiências destes, no qual a avaliação do aprendizado esteja vinculada ao próprio processo de aprendizagem; ou que, por outro lado, estes devem transmitir unilateralmente aos alunos conhecimentos abstratos, cuja apreensão deve ser aferida por meio de avaliações desvinculadas do processo de aprendizado. As concepções pedagógicas vinculadas a este último exemplo podem, muitas vezes, dar origem a atividades escolares cujo sentido e significado real não são compreendidos pelos alunos – e muitas vezes nem mesmo pelos próprios docentes, os quais apenas reproduzem irrefletidamente a tal concepção pedagógica dominante –, fazendo com que a experiência escolar como um todo seja difícil de ser por estes compreendida e, assim, entendida como relevante. Isto contribui para a desvalorização dos saberes escolares, vistos como externos à vida destes e em nada colaborando para esta, e da escolarização em si, ajudando a promover

¹³ Para uma conceituação e discussão mais profunda das exclusões escolares subjetiva e objetiva, recomenda-se o artigo de Luiz Carlos de Freitas, “A internalização da exclusão”.

trajetórias escolares marcadas pela exclusão, tanto imposta quanto auto infligida, e pela descontinuidade.

Ademais, as concepções pedagógicas vinculadas ao último exemplo acima citado muitas vezes acabam por ser excludentes com relação a muitos educandos já que, na busca por um aluno ideal, com determinados parâmetros e padrões tanto comportamentais quanto culturais, não apenas procuram moldar estes à tal ideal, mas também excluem aqueles que não conseguem e/ou não querem nele se encaixar. Este caráter excludente, bastante presente na maioria das escolas brasileiras, cria um sério paradoxo: em nossa sociedade, em que a educação é um direito público subjetivo inclusive para aqueles que não a concluíram na idade tida como adequada para tal e progressivamente aumenta-se o período obrigatório no qual os jovens devem permanecer na escola, deve haver uma adequação dos educandos a certos padrões – mais ou menos rígidos, mas quase sempre dissimulados – de conduta e cultura adquirida, apesar de, formalmente, ser colocado que características pessoais não podem ser impeditivos para o acesso e permanência no universo escolar.

Relativo a esta contradição, Bourdieu e, de forma mais específica, Freitas (2002) apontam que o oferecimento da oportunidade formal de estudar não é o suficiente por si para a efetiva escolarização e a inclusão dos alunos no universo escolar, o que aconteceria somente se a escola se abrisse às experiências e saberes dos discentes para além dos nesta vivenciados e aprendidos, tornando-se assim mais acolhedora e inclusiva a estes. Nesta escola inclusiva, os professores, além de estabelecerem maior contato com os alunos numa efetiva relação de ensino-aprendizagem, deveriam orientar sua conduta não mais por uma cultura escolar dominante que sobrepujasse as demais, mas sim por uma cultura maleável, que leve em consideração as experiências e expectativas de seus alunos relativas à escolarização.

Trataremos, por fim, das elevadas taxas de reprovação no sistema de ensino brasileiro – sobretudo se comparadas àquelas presenciadas em outros países –, bem como seus significativos impactos na escolarização e na trajetória escolar dos alunos brasileiros, sobretudo aqueles que sofreram com alguma reprovação. Conforme argumenta Ribeiro (1991), é o próprio sistema de ensino brasileiro que promove estes elevados níveis de reprovação, causados pela “pedagogia da repetência presente na cultura escolar e nas concepções pedagógicas docentes dominantes em nosso país.

No Brasil, estes índices de reprovação são bastante elevados e, em certa medida, possuem uma centralidade no funcionamento do sistema de ensino, como é assinalado na reportagem “Repetência: um erro que se repete a cada ano”, publicada na Revista Nova

Escola, de autoria de Ronaldo Nunes. Esta mostra que, em 2007, 18,7% e 12,7% dos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, respectivamente, foram reprovados ao final do ano letivo; neste mesmo ano, as taxas de reprovação ao redor do globo não chegavam nem a 3% – ou seja, eram de quatro a seis vezes menores que a média brasileira, assinalando a “pedagogia da repetência” aqui praticada. Observando os dados históricos apresentados por esta reportagem e por Ribeiro (1991), se pode notar que a taxa de reprovação no Ensino Fundamental diminuiu quase pela metade da década de 1980 a 2007; todavia, no Ensino Médio, tais taxas mais que duplicaram nos dez anos entre 1998 e 2007 – assinalando isto que a escola não acompanhou as demandas advindas da democratização desta etapa da escolarização. Ademais, em ambas as etapas do ensino, tais taxas têm aumentado consideravelmente nos anos posteriores a 2007.

A reprovação possui significativos efeitos maléficis aos alunos por esta retidos em sua progressão no sistema de ensino, já que a reprovação, além de provocar a “perda” de um ano no processo de escolarização, aponta para o aluno sua suposta incapacidade para tal, atingindo assim de modo negativo suas expectativas e estímulo para o estudo, bem como sua disposição para tal, fatores que, como já comentado, são muito relevantes para a permanência deste na escola. Para isto certamente não colabora, ademais, o estigma criado sobre este aluno reprovado entre seus professores e colegas. Este estigma, constituindo parte do juízo formulado pelos docentes acerca destes alunos reprovados, passa muitas vezes de um diagnóstico – que aponta um futuro que se coloca, de certa forma, como inescapável – a um prognóstico, por meio da interiorização deste pelos alunos. Como diria Sergei Suarez Dillo-Soares, citado por Nunes (2010, n.p),

Convença um menino de que ele é incapaz e ele o será. Convença-o de que a Matemática ou a leitura estão além do seu alcance, e elas estarão. Reprove-o, sinalizando que sua única alternativa é a escolha entre trabalho braçal e diversos tipos de marginalidade, e ele, principalmente se é pobre e vive cercado de pessoas cujas vidas foram definidas desta forma, acreditará.

Ademais, tais reprovações são geralmente imputadas quase unicamente aos próprios alunos, não suscitando indagações e debates sobre os problemas relativos à escola ou ao sistema de ensino que levam a estas – estes passam, por exemplo, pela falta de intervenção pedagógica particularizada sobre as dificuldades escolares e de aprendizagem dos alunos e pela inadequação das didáticas docentes ao que é pelos alunos vivenciado e valorizado. Tais reprovações, portanto, além provocar gastos significativos ao Estado – os quais poderiam ser empregados na melhoria qualitativa da educação oferecida por este –, causar o aumento do

número de alunos por turma (dificultando ainda mais a aprendizagem) e não colaborar para a solução dos problemas educacionais brasileiros e dos indivíduos por esta particularmente afetados, reforça o caráter excludente da escola, forçando o aluno a, ou desistir dela, ou ter de repetir o mesmo processo falho no ano seguinte.

4.2 PERSPECTIVAS GERAIS SOBRE OS ALUNOS DESTAS ESCOLAS

A partir das discussões realizadas acima, traçaremos agora um quadro geral de quem são os públicos atendidos pelo NEEJA e pelo Colégio de Aplicação, as duas escolas nesta pesquisa analisadas, o qual será formulado a partir dos dados empíricos obtidos por meio dos questionários respondidos pelos alunos destas. Se fará aqui, deste modo, uma análise geral de quem são estes educandos, a qual englobará suas escolarizações prévias à EJA, suas motivações para voltar a estudar e suas expectativas relacionadas a tal retorno à escola, visando assim apontar possíveis semelhanças e diferenças entre estes estudantes, bem como procurar se entender o motivo de sua ocorrência e as implicações que isso pode carregar para as discussões acerca da EJA.

Quanto aos públicos da EJA, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 65) colocam que, naquele momento, dada a grande magnitude da demanda potencial pela Educação de Jovens e Adultos, a dinâmica de funcionamento do sistema educacional brasileiro e a legislação educacional brasileira relativa à EJA, a qual estendia o direito à educação aos jovens e adultos, tal modalidade educativa

[...] passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada.

A literatura posterior assinala que presenciamos a partir de então uma significativa modificação nos públicos que procuram a EJA quanto às suas respectivas trajetórias escolares e idade. Se observou uma grande diminuição do número de indivíduos na EJA que nesta modalidade iniciam sua escolarização, já que não frequentaram escolas na idade tida como adequada para tanto, e que possuem idade avançada. Ao mesmo tempo, se testemunhou um grande crescimento proporcional dos públicos mais jovens desta modalidade, os quais já

havia vivenciado anteriormente processos de escolarização, que não foram concluídos sobretudo pelas pressões do mundo do trabalho e do sistema escolar dito regular sobre tais indivíduos que agora procuram a EJA para dar continuidade à sua escolarização. Esta juvenilização de tal modalidade se dá de modo ainda mais acentuado pois, pela dinâmica de funcionamento do sistema de ensino sequencial brasileiro, cada vez um maior número de adolescentes e adultos até 25 anos procuram tal modalidade para prosseguirem seus estudos frente à impossibilidade de assim o fazer no ensino dito regular. Assim, progressivamente, diminui de maneira muito significativa o público da EJA que a procura para iniciar sua escolarização, o qual é composto em geral por indivíduos com idade mais avançada, do mesmo modo que cresce a presença de públicos mais jovens em tal modalidade, os quais a procuram para retomar a sua escolarização, freada tanto pelas precárias condições de permanência na escola externas à esta – por exemplo, as relativas às dificuldades financeiras e familiares e as impostas pela entrada no mundo do trabalho –, quanto pela própria dinâmica de funcionamento desta, a qual acaba por excluí-los.

Esta grande redução do público da EJA que busca nesta modalidade iniciar sua escolarização é observada de modo muito claro também pela nossa pesquisa, já que todos os indivíduos que participaram desta se fizeram presentes em escolas do ensino dito regular, e entraram nestas na idade tida como adequada para tanto. Ademais, apenas uma aluna dentre os cinquenta participantes da pesquisa teve de deixar a escola onde estudava sem estar alfabetizada, já que apenas um ano após sua entrada nesta seus pais se mudaram para uma localidade onde não havia escola. Do mesmo modo, a juvenilização da EJA e suas motivações, as quais merecem considerações e discussões mais detalhadas que as anteriormente realizadas, também se fazem presentes nas escolas nesta pesquisa analisadas, embora se deem de forma diferenciada entre estas e seu alunado. Neste sentido, até para melhor se analisar e compreender a juvenilização do público desta modalidade educativa e seus múltiplos impulsionadores, se exige a elaboração de um quadro mais específico dos públicos de cada uma destas escolas, o que será realizado a partir de agora. Este quadro que será aqui estabelecido, todavia, não tem a pretensão de ser estatisticamente representativo dos alunos destas escolas, já que foi formulado a partir dos questionários respondidos por vinte e cinco alunos de cada uma destas; a despeito disto, este nos fornece uma valorosa descrição dos públicos nestas presentes.

De maneira geral, se observa uma considerável diferenciação entre os públicos que são atendidos pela EJA do Colégio de Aplicação e pelo NEEJA: embora unidos por já terem

frequentado escolas antes, as diferenças entre os públicos destas escolas de EJA se fazem presentes em todos os demais aspectos considerados nesta pesquisa. Uma das diferenciações socioeconômicas mais visíveis e importantes é a relativa à idade dos alunos atendidos por estas escolas. Enquanto que no NEEJA 82% dos estudantes tem entre 18 e 25 anos, sendo que do total destes 64% se situam na faixa etária entre 18 e 21 anos, no Colégio de Aplicação os percentuais representados por tais públicos etários são respectivamente de 30 e 22%. E, ao mesmo tempo que apenas 14% dos alunos do NEEJA tem mais de 31 anos, no Colégio de Aplicação este público perfaz 65% do total de estudantes, e dentre estes se fazem presentes vários indivíduos com mais de 56 anos, faixa etária a qual não se encontrou no NEEJA. Desta forma, é possível afirmar que esta última escola é procurada em geral por um público bem mais jovem que o atendido pelo Colégio de Aplicação, o qual recebe alunos geralmente de maior idade, embora públicos bastante jovens não estejam ausentes deste: neste sentido, esta última instituição de ensino atende públicos bem mais diversos e heterogêneos em termos etários.

Outra diferenciação socioeconômica bastante significativa entre os públicos de tais escolas é a relativa à atual situação de trabalho dos estudantes destas. Embora todos os alunos de ambas as escolas já tenham trabalhado, seja formal ou informalmente, quase 60% dos estudantes do NEEJA não estão empregados atualmente, situação que entre os estudantes do Colégio de Aplicação não chega à metade deste percentual. Ademais, tal situação de não-emprego é fruto de conjunturas particulares distintas: enquanto que 43% daqueles alunos do Colégio de Aplicação que atualmente não trabalham também não estejam procurando emprego, dado que já são aposentados ou estão afastados temporariamente de seu trabalho por acidentes ou doenças neste adquiridas, 86% dos alunos do NEEJA que não encontram-se empregados atualmente estão buscando um emprego – a recolocação no mercado de trabalho, ademais, é um dos principais objetivos mencionados pelos alunos desta escola para seu retorno aos estudos, como veremos mais adiante.

Para além disto, e independentemente de estarem ou não empregados, os estudantes do NEEJA em geral têm uma renda inferior à dos alunos do Colégio de Aplicação: enquanto que neste cerca de metade dos estudantes recebe até 1.300 reais mensais, naquela outra escola mais de três quartos dos alunos recebem até estes valores, o que se relaciona ao fato destes estarem de forma geral em piores colocações e menos estabelecidos no mundo do trabalho que seus pares que estudam no Colégio de Aplicação, dada sua menor idade. Assim, os públicos que frequentam o NEEJA são em geral compostos por jovens desempregados ou

empregados em ocupações precárias e instáveis; no Colégio de Aplicação, embora isto também se faça presente, se dá em menor grau.

Os alunos desta última escola, ademais, contribuem em maior medida para a renda total de sua residência que os estudantes do NEEJA, o que é fruto do acima colocado, bem como destes serem em geral os constituidores de seu próprio núcleo familiar, dentre os quais se colocam enquanto pais e mães, o que se relaciona com a sua maior idade. Além disto, geralmente os alunos do Colégio de Aplicação, em comparação com os do NEEJA, moram em residências nas quais vive um menor número de pessoas, enquanto que a renda total desta é superior. Com tudo o acima colocado em mente, se pode afirmar que os estudantes do Colégio de Aplicação possuem, além de uma maior idade, uma melhor situação socioeconômica atual em comparação aos estudantes do NEEJA.

Relativo às experiências prévias de escolarização dos estudantes aqui analisados, se encontram basicamente dois aspectos em comum entre todos estes. O primeiro destes, já mencionado, é que todos os alunos se fizeram presentes em escolas ditas regulares – e inclusive entraram nestas na idade considerada adequada para tanto – e, com exceção de uma aluna do Colégio de Aplicação, saíram no mínimo alfabetizados desta sua experiência escolar prévia à EJA. O outro aspecto em comum entre os estudantes destas escolas de tal modalidade aqui analisadas diz respeito ao fato que estes anteriormente frequentaram geralmente escolas públicas: 78% dos alunos destas fizeram sua escolarização prévia à EJA somente em escolas públicas. Quanto aos restantes, 20% estudaram a maior parcela de sua escolarização em escolas públicas, enquanto que apenas 2% (somente uma aluna do Colégio de Aplicação) estudou a maior parte do tempo em escola privada; tais presenças em escolas privadas, mais ou menos duradouras, se deram majoritariamente por meio da obtenção por estes alunos de alguma espécie de bolsa de estudos nestas.

Apesar destas similaridades entre os alunos do Colégio de Aplicação e do NEEJA concernentes à escolarização anterior à entrada na EJA, são bastante significativas as diferenciações entre estes relativas às suas trajetórias escolares prévias à entrada nesta modalidade educativa: embora os estudantes de ambas as escolas de maneira geral tenham vivenciado trajetórias escolares acidentadas, marcadas por mudanças de escola, repetências e evasões escolares, isto ocorreu de formas e em graus diferenciados. As mudanças de escola foram episódios frequentes na trajetória escolar destes alunos da EJA: por volta de 75% destes tiveram de mudar pelo menos uma vez de escola, o que se apresenta em porcentagem bastante similar entre aqueles que atualmente estudam no Colégio de Aplicação ou no NEEJA. Os

episódios de repetência, embora se façam presentes de forma absolutamente comum nos públicos de ambas as escolas, são mais frequentes entre os alunos do NEEJA – 88% destes relataram terem ocorrido ao menos uma reprovação, e para mais da metade do total de estudantes desta escola isto ocorreu mais de uma vez – do que entre os do Colégio de Aplicação – dentre os quais 68% já foram reprovados e 48% passaram por tal situação mais de uma vez. Quanto à evasão escolar, embora cerca de 60% dos alunos de ambas as escolas tenham evadido apenas uma única vez – após a qual não retornaram aos bancos escolares –, as evasões múltiplas foram mais comuns entre os alunos do Colégio de Aplicação do que entre os do NEEJA.

Ademais, os estudantes do Colégio de Aplicação tiveram de deixar a escola mais cedo que os alunos que agora retomaram os seus estudos no NEEJA. Para 65% destes primeiros, sua última evasão do ensino dito regular se deu quando estes ainda não haviam concluído o Ensino Fundamental (e, do total, 22% não haviam sequer finalizado os anos iniciais deste), enquanto que estes percentuais no caso do NEEJA são de 44% e 4%, respectivamente. Quase metade dos alunos desta última escola de EJA tiveram de sair pela última vez de suas escolas anteriores enquanto faziam o Ensino Médio, ao mesmo tempo que tal situação representa pouco mais de 20% do público do Colégio de Aplicação. Além de terem de ausentar-se da escola antes em termos do progresso de sua escolarização, os alunos do Colégio de Aplicação tiveram de abandonar a escola anteriormente também em termos etários: ao passo que apenas 13% dos estudantes do NEEJA tiveram de deixar a escola entre os 13 e 15 anos, 44% dos alunos do Colégio de Aplicação tiveram de deixar os bancos escolares pela última vez antes dos 15 anos, havendo mais de um caso em que isto ocorreu antes mesmo dos treze anos, o que não se presencia no NEEJA. Tais evasões escolares bastante precoces são explicadas em grande medida por fatores etários: indivíduos com maior idade, independentemente de atualmente estudarem no NEEJA ou no Colégio de Aplicação, tendem em grau muito maior a terem deixado a escola antes mesmo de terem concluído o Ensino Fundamental que indivíduos mais jovens; assim, se esta última escola recebe público de maior idade, tais breves trajetórias escolares serão mais presentes que nas escolas que, como o NEEJA, atendem alunos mais jovens.

Quanto à sua evasão escolar, os estudantes do NEEJA e do Colégio de Aplicação elencaram variadas motivações para esta, as quais muitas vezes se somam mutuamente para promover sua exclusão da vida escolar. Mais da metade dos alunos do Colégio de Aplicação referiu-se às dificuldades financeiras como sendo uma das principais razões pelas quais eles

não conseguiram dar continuidade aos seus estudos, tendo de abandoná-los: para estes, as poucas condições financeiras de permanecer na escola foram determinantes para sua saída desta, já que tiveram de começar a trabalhar para fazer frente à estas. Colaborando mais nas atividades domésticas ou entrando no mercado de trabalho para ajudar no sustento de sua família, estes vivenciam as várias dificuldades de conciliar a escola e o trabalho, como o cansaço e a falta de tempo, optando dentro de algum tempo por deixar a escola, já que não podiam fazer o mesmo em relação às suas atividades laborais.

Os alunos do NEEJA, pelo contrário, não mencionaram dificuldades financeiras, mas apenas a entrada no mercado de trabalho como sendo um dos fatores que motivaram sua saída da escola – assim, se os estudantes do Colégio de Aplicação citaram que as necessidades financeiras os levaram a entrar no mundo do trabalho, nenhum dos alunos do NEEJA elencou dificuldades de ordem financeira como sendo as motivadoras de sua entrada no mercado de trabalho, a qual foi determinante para evasão escolar. Outro aspecto a ser notado é que mesmo tal entrada no mercado de trabalho, aparentemente desconectada de necessidades financeiras, foi mencionada apenas por um quarto dos alunos do NEEJA, enquanto que as dificuldades financeiras e a necessidade de trabalhar foram referidas por metade dos estudantes do Colégio de Aplicação enquanto motivadoras de sua saída da escola.

Tais motivações da evasão escolar, mencionadas na escrita dos próprios alunos das duas escolas aqui analisadas, podem ser comprovadas também por outros meios, fortalecendo o que foi acima dito. Em perguntas fechadas, apenas 18% dos alunos do NEEJA caracterizavam a condição financeira de sua família quando iam à escola como péssima ou ruim, percentual que entre os alunos do Colégio de Aplicação atinge 40%; dentre os estudantes deste, ademais, nenhum aluno caracterizou tal condição financeira familiar como ótima, o que ocorreu dentre os alunos do Colégio de Aplicação¹⁴. Além disto, 46% dos estudantes desta escola mencionaram que tiveram de trabalhar antes dos 16 anos, taxa que entre os alunos do NEEJA é de 16%. E, como seria de se esperar, existe uma significativa relação estatística entre tal entrada precoce no mundo do trabalho, que se dá sobretudo entre

¹⁴ Quanto ao trabalho exercido pelas mães e pais destes educandos quando estes iam à escola, se observa que, entre os pais dos alunos do NEEJA, comparativamente àqueles dos estudantes do Colégio de Aplicação, cresce o número de autônomos e diminui o de empregados com carteira assinada. A diferença mais significativa quanto à ocupação, todavia, se dá entre as mães do público destas escolas: aquelas dos alunos do NEEJA se fazem muito mais presentes no mercado de trabalho – cresce significativamente o número de mães que são autônomas e trabalhadoras com carteira assinada –, caindo de 50% para 28% aquelas que se dedicavam majoritariamente à atividades predominantemente domésticas.

os educandos de maior idade, e a saída precoce da escola, o que corrobora aquilo que foi acima afirmado.

O segundo motivo mais citado para evasão escolar dentre os alunos do Colégio de Aplicação foi a falta de escolas ou a dificuldade de acesso a esta, dada a distância entre ela e sua residência e a ausência de transporte escolar. Estas motivações – novamente presentes em maior grau entre os estudantes de maior idade, o que aponta para as piores condições para o estudo naqueles tempos comparativamente à hoje – não aparecem dentre os alunos do NEEJA, em geral mais jovens, como já visto. Outros aspectos mencionados pelos estudantes do Colégio de Aplicação como fatores para estes não darem prosseguimento aos seus estudos foram a falta de vontade de ir à escola e os episódios de reprovações nesta, os quais estão profundamente ligados, já que tais estudantes incorporam e tomam para si a sua suposta incapacidade de escolarização que lhes é atribuída por tais reprovações, acabando por deixar a escola. Por fim, aspectos familiares, como casar e ter filhos, são os fatores menos citados pelos alunos do Colégio de Aplicação para sua evasão escolar.

Dentre os estudantes que procuram o NEEJA para continuar seus estudos, todavia, tais aspectos familiares são os mais citados como motivadores de sua saída da escola, afetando em especial a trajetória escolar das mulheres: tais aspectos incluem sobretudo a gravidez e a necessidade de cuidar dos filhos, mas também englobam, embora em menor grau, o fato destas terem de se responsabilizar por cuidar de parentes doentes. Para além destes aspectos, os quais assinalam as desigualdades de gênero presentes em nossa sociedade, e da entrada no mercado de trabalho – o segundo maior motivador da evasão escolar entre os alunos do NEEJA, que se apresenta de maneira igualitária entre homens e mulheres e já foi comentado anteriormente –, também são mencionados pelos estudantes desta escola enquanto fatores que acabaram por promover sua evasão escolar as dificuldades de relacionamento que estes tinham com seus colegas e professores, bem como os problemas emocionais e psicológicos que estes vivenciaram durante sua escolarização – como a depressão –, ligados em alguma medida a tais dificuldades, os quais faziam com que eles não quisessem mais ir à escola e a deixassem.

Para além do acima mencionado, alguns estudantes bastante jovens do NEEJA manifestaram que sua saída da escola se deu como fruto das estratégias de escolarização que estes próprios adotaram haja vista sua trajetória escolar marcada pela repetência e, conseqüentemente, pelo atraso frente ao que é considerado como adequado pela dinâmica da educação sequencial. Tais alunos, desta forma, buscam no NEEJA conseguir sua certificação

em menor tempo, acelerando-a – seja através dos exames por esta escola ofertados, seja pelo ENCCEJA, para o qual se preparam por meio desta escola – e, com isto, poderem o quanto antes iniciar algum curso técnico ou superior, por exemplo. Estas estratégias de aceleração da escolarização não foram mencionadas por nenhum aluno do Colégio de Aplicação enquanto motivadoras de sua saída da escola.

Todavia, para melhor compreendermos estas evasões escolares motivadas por razões muito diversas entre si, bem como as acidentadas trajetórias escolares vivenciadas por estes estudantes, temos de explicitar não apenas as condições financeiras nas quais se dava tal escolarização prévia à EJA, como já foi feito, mas também outros aspectos à esta relacionados, como os relativos à interação entre a família e o universo escolar, bem como o capital cultural destes estudantes e as escolas nas quais estes se inseriam. Nestes aspectos, que analisaremos a partir de agora, novamente as diferenças entre os alunos do Colégio de Aplicação e do NEEJA são bastante presentes e relacionadas às diferentes faixas etárias atendidas por estas escolas.

Situada na interface entre tais aspectos financeiros e familiares, os quais condicionam mutuamente tal escolarização prévia à EJA, está inicialmente a possibilidade de os alunos estudarem em casa quando iam à escola. Quanto a esta, 44% dos estudantes do Colégio de Aplicação disseram que dificilmente ou nunca podiam fazer isto, dado que tinham pouco ou nenhum tempo e meios para tanto, percentual que entre os alunos do NEEJA é de meros 4% – ao mesmo tempo, nenhum aluno desta última escola mencionou que nunca podia estudar em casa –; de igual modo, apenas um dos estudantes do Colégio de Aplicação disse que sempre podia estudar em casa durante sua escolarização, enquanto que doze dos que agora estudam no NEEJA disseram que assim o podiam fazer. Tais oportunidades diferenciadas de estudar em casa estão relacionadas às distintas situações financeiras que as famílias destes estudantes – e estes, conseqüentemente – vivenciavam, as quais, como já visto, são piores entre os alunos do Colégio de Aplicação; estas também estão intimamente ligadas ao grau de valorização que as famílias destes davam a escola.

Quanto a este último aspecto, todos os estudantes do NEEJA mencionaram que sua família valorizava a escola, bastante ou razoavelmente, reconhecendo a escolarização como importante. Já entre os alunos do Colégio de Aplicação, 28% das famílias valorizam pouco ou muito pouco a escola, não lhes estimulando a permanecer nesta. Tais situações de pouca valorização do universo escolar se dão sobretudo entre os estudantes de maior idade e cujos pais tinham um menor grau de escolarização, e fazem com que estes estudantes tenham

experiências escolares proporcionalmente mais breves que os demais, saindo da escola geralmente antes de concluírem o atual Ensino Fundamental.

Relacionado a isto, os alunos do NEEJA, sobretudo os mais jovens, possuem pais com maior grau de escolarização que aqueles pais dos estudantes do Colégio de Aplicação: enquanto que apenas 26% destes últimos haviam terminado o Ensino Fundamental, 48% dos pais dos alunos do NEEJA concluíram este, alcançando estes em maior medida finalizar também os Ensinos Médio e Superior. Tais escolarizações mais breves dos pais – presentes sobretudo dentre dos alunos de maior idade do Colégio de Aplicação –, que se relacionam a um menor grau de valorização da escola, como já mencionado, também contribuem para um menor acompanhamento e auxílio destes pais à vida escolar de seus filhos, já que estes pais possuem menores condições para tanto dado que eles próprios não tiveram muitas vivências e experiências no universo escolar pois estes ou nunca frequentaram escolas, ou estiveram presentes nestas por breves períodos. De todo modo, não se pode deixar de notar que, independentemente do grau de escolarização dos pais, a valorização da escola por estes e o incentivo à que seus filhos permanecessem nesta é sempre maior que o efetivo acompanhamento e apoio que estes davam aos seus filhos em sua vida escolar.

Além de vivenciarem distintos graus de valorização e acompanhamento de sua escolarização por seus pais, o que implica em diferentes níveis de estímulos e auxílios à continuidade desta, os estudantes das escolas de EJA aqui analisadas, quando se faziam presentes no ensino dito regular, carregavam consigo diferenciados capitais culturais. Assim, tendo em mente a cultura específica na qual a escola opera e é por ela considerada como a única adequada, explícita ou implicitamente, se assistem aqui novamente diferenças significativas entre os alunos do NEEJA e do Colégio de Aplicação, as quais possuem estreitas relações com os públicos etários por estas atendidos.

No tocante à leitura, mais da metade dos estudantes do Colégio de Aplicação afirmaram que não tinham o costume de ler livros quando iam anteriormente à escola, enquanto que tal percentual era de apenas 16% entre os alunos do NEEJA. Assim, o hábito da leitura é inegavelmente mais presente nos alunos desta escola que entre os estudantes do Colégio de Aplicação, o que possui relação com o fato desta última escola atender públicos de maior idade, os quais leem significativamente menos que os mais jovens: a diferenciação aqui, mais uma vez, não é explicada pela escola analisada, mas pelos recortes etários dos públicos que a constituem. Ao mesmo tempo, também deve-se notar que pouco menos de um quarto dos alunos do NEEJA menciona a leitura como uma de suas principais atividades de

lazer, bem como o fato de que mais da metade dos alunos desta escola lê dois livros ou menos por ano, ambos aspectos que apontam para o relativamente baixo capital cultural dos alunos destas escolas.

As diferenciações relativas ao capital cultural destes estudantes – e as explicações etárias para estas – também se fazem bastante visíveis quando se analisa o aprendizado e o domínio de idiomas estrangeiros pelos alunos de tais escolas aqui analisadas. Enquanto 28% dos estudantes do NEEJA fizeram algum curso de idiomas enquanto realizavam sua escolarização prévia à EJA, apenas 8% dos alunos do Colégio de Aplicação realizaram alguma atividade neste sentido; ademais, em ambas as escolas, com exceção de um caso, todos aqueles que fizeram algum curso de línguas estrangeiras eram bastante jovens, possuindo até 21 anos. Como fruto disto, 40% dos estudantes do NEEJA mencionaram que dominavam pelo menos razoavelmente algum segundo idioma, taxa que no Colégio de Aplicação ficou em apenas 8%; além disto, 56% dos estudantes desta última escola colocam que não estudavam nenhum idioma estrangeiro, percentual que entre os alunos do NEEJA é de 24%.

Afora os cursos de idiomas, são raros os estudantes de ambas as escolas que realizavam alguma outra atividade educativa, como cursos técnicos/profissionalizantes, de expressão corporal (de dança, teatro ou artes, por exemplo) e pré-vestibular. Além disto, e novamente apontando para o relativamente baixo capital cultural dos alunos destas escolas, são elencadas por poucos destes enquanto atividades de lazer relativamente cotidianas quando iam à “escola regular” viajar, ir ao cinema ou ao teatro e, em menor grau, ler. As atividades de lazer que tais alunos mais realizavam neste período prévio de escolarização eram visitar amigos ou parentes, frequentar espaços públicos ou religiosos (como praças e igrejas), ir a festas ou shows, assistir TV, DVDs ou séries e, sobretudo entre os públicos mais jovens de ambas as escolas, jogar videogame ou navegar na internet.

Para além do capital cultural destes educandos, das relações entre seu universo escolar e familiar e das condições financeiras para sua escolarização, as escolas nos quais estes se inseriam interferiram e condicionaram de maneira significativa a escolarização prévia destes, como já argumentamos anteriormente neste trabalho; deste modo, é importante compreendermos como tais alunos as percebiam e vivenciavam as experiências escolares nelas desenvolvidas. Neste sentido, tais aspectos escolares – em que as diferenciações entre os estudantes, sejam etárias ou vinculadas à presença em alguma das escolas aqui analisadas, são pouco significativas – merecem uma menção aqui, mesmo que bastante breve e simples. 82%

dos estudantes destas escolas de EJA caracterizaram seus antigos professores como ótimos ou bons, e nenhum destes foi definido como ruim ou péssimo; utilizando a mesma escala, 66% dos alunos caracterizaram a estrutura física de suas escolas anteriores como ótima ou boa, nenhum destes colocando que esta era péssima – embora todos os alunos considerassem que a estrutura física destas escolas era inferior ao ensino promovido pelos docentes. Além disto, 84% dos alunos afirmaram que gostavam, bastante ou razoavelmente, de ir à estas escolas, colocando apenas uma estudante que apreciava muito pouco ter de se fazer nela presente.

Finalizada a elaboração deste quadro geral da escolarização prévia à EJA dos educandos de tal modalidade aqui considerados, cabe-nos agora responder, primeiramente, quais foram as motivações pelas quais estes retornaram a estudar para, posteriormente, apontar quais são suas expectativas de futuro vinculadas a tal continuação da escolarização. Quanto ao primeiro destes aspectos, assim como tais estudantes fizeram relativo às razões que os levaram a ter de abandonar a escola, estes elencaram uma série de motivações, gerais ou específicas, para voltar a estudar, as quais estão profundamente conectadas entre si: todos os alunos, todavia, veem na continuação dos estudos uma porta para um futuro melhor, a qual deve ser necessariamente aberta para alcançar este.

A principal motivação para o retorno aos bancos escolares mencionada pelos estudantes do NEEJA é a possibilidade de, a partir deste retorno, poderem continuar estudando e fazerem algum curso técnico ou de nível superior: isto é elencado por dez alunos desta escola e sete do Colégio de Aplicação. Ademais, não são apenas estes dezessete educandos que pretendem no futuro realizar algum curso técnico ou de nível superior: 91% dos alunos do NEEJA e 64% dos estudantes do Colégio de Aplicação intentam dar continuidade aos seus estudos para além da Educação Básica, intenção esta que é presente em maior grau entre os alunos mais jovens destas escolas – aqueles estudantes que não pretendem realizar cursos técnicos ou de nível superior assim o fazem pois a atividade profissional que aspiram exercer não exige estes. Tal discrepância entre o número de alunos que mencionam explicitamente que voltaram a estudar para poderem realizar cursos técnicos ou superiores e aqueles que tem tal intenção, mas não a citaram abertamente, aponta para o fato de que tal pretensão de prosseguir os estudos para além da Educação Básica não é desinteressada e vista como um fim em si, mas possui outros propósitos que vão além do aprendizado e da educação, para os quais estes são meios: tais intenções de se prosseguir a escolarização estão ligadas sobretudo à motivações de ordem profissional.

Tais razões profissionais para se voltar à escola são as mais citadas pelos alunos do Colégio de Aplicação e as segundas mais elencadas pelos estudantes do NEEJA, estando profundamente conectadas não apenas a tal retorno à escola, já que estas são mencionadas independentemente destes alunos pretenderem ou não realizar algum curso técnico ou superior, mas também à pretensão de prosseguir na escolarização para além da EJA. Isto fica nítido quando muitos alunos que estão atualmente desempregados citam que tal situação é fruto, em grande medida, de seu baixo grau de instrução formal frente a um mercado de trabalho que pede por trabalhadores cada vez mais qualificados; assim, conseguirem um diploma de Ensino Fundamental ou Médio – e, quem sabe, de um curso técnico ou superior, no futuro – é por eles visto como uma forma de conseguir oportunidades de emprego e assim voltar a atuarem no mercado de trabalho. Além do mais, tanto estes estudantes atualmente desempregados quanto aqueles que estão empregados citam que a continuação na vida escolar é essencial para que consigam uma melhor colocação em tal mercado de trabalho que demanda cada vez mais qualificação; desta forma, por meio desta, estes poderiam ocupar empregos melhor remunerados e na área onde almejam atuar.

Desta forma, se pode caracterizar tais motivações profissionais para a volta aos estudos, entre as quais se associam também as pretensões de prosseguir estes para além da EJA, enquanto sendo instrumentais, já que a educação é vista como um meio para se conseguir propósitos para além desta, em especial a recolocação no mercado de trabalho ou um melhor posicionamento dentro deste. Tais razões instrumentais para se voltar aos bancos escolares, como visto, são as mais elencadas pelos alunos de tais escolas: 74% destes as mencionam enquanto suas principais motivações para retornar à escola, percentual que é similar entre ambas as instituições que ofertam a EJA aqui analisadas. Ademais, o público que menciona tais motivações instrumentais é composto sobretudo por jovens, os quais, como já mencionado, estão piores colocados no mercado de trabalho e possuem maiores expectativas de prolongar sua escolarização até um curso técnico ou superior que os alunos de maior idade destas mesmas escolas; assim, através da certificação – e não tanto da educação e do aprendizado em si –, tais alunos buscam uma melhor posição neste mercado de trabalho. Deste modo, para grande parte dos alunos destas escolas, a educação é valorizada instrumentalmente, sendo a escola e o ensino nela desenvolvido vistos sobretudo enquanto proporcionadores de diplomas os quais podem lhes conferir uma melhor colocação no mercado de trabalho.

Tais motivações instrumentais para o retorno à escola, apesar de serem as mais elencadas pelos alunos tanto do NEEJA quanto do Colégio de Aplicação, todavia, não representam a totalidade das razões que levam tais estudantes a voltar aos bancos escolares. Neste sentido, cabe assinalar quais seriam as motivações que levam indivíduos melhor colocados no mercado de trabalho e muitas vezes já aposentados ou em vias de se aposentar à voltarem para a escola, a qual representa para estes custos objetivos (por exemplo, gastos com deslocamento até esta e material escolar), bem como subjetivos, como um maior afastamento de sua família. Estes indivíduos voltam aos estudos por motivações pessoais, desconectadas de preocupações econômica, as quais estão presentes sobretudo entre os alunos de maior idade do NEEJA – mas que não são exclusividade destes. Neste sentido, são elencadas enquanto razões para se retornar à escola o “amor pelo estudo” e a “vontade de saber mais”, bem como a realização dos sonhos de terminar alguma etapa da escolarização, os quais foram interrompidos na infância dadas as dificuldades financeiras e de se ter acesso à escola vivenciadas por tais alunos. Ademais, para tal retorno à escola por motivações pessoais colaboraram significativamente os incentivos para tanto que os estudantes receberam de seus amigos e familiares, em especial seus filhos; em um sentido inverso, porém complementar, não se pode deixar de mencionar que três jovens alunos do NEEJA colocam que voltaram a estudar não só para proporcionar um futuro melhor aos seus filhos, mas também para servirem de exemplos para estes em sua própria escolarização.

As motivações destes estudantes para o retorno aos bancos escolares se relacionam fortemente às suas expectativas quanto ao seu futuro, as quais se pautam sobretudo em três dimensões principais: sua colocação profissional, a continuação de seus estudos para além da EJA e aspectos familiares. As expectativas de futuro destes educandos vinculadas à dimensão profissional estão ligadas sobretudo ao retorno ao mercado de trabalho e uma melhor inserção neste, conseguindo empregos melhor remunerados e na área por eles desejada. Tais expectativas vinculada à esfera profissional são elencadas sobretudo por alunos jovens, embora também sejam mencionadas em grau significativo por estudantes que possuem uma idade mais avançada mas ainda não estejam aposentados; desta forma, tais expectativas de futuro vinculadas à aspectos profissionais se fazem mais presentes entre os alunos do NEEJA – escola no qual estas são as mais citadas – que entre aqueles do Colégio de Aplicação, dado o recorte etário e profissional de seu público. Além disto, é importante notar que os estudantes mais jovens em grande medida valorizam e buscam a estabilidade financeira e profissional, vários deles mencionando isto de maneira direta ou indireta – por exemplo, colocando que

desejam ter sua carteira de trabalho assinada ou terem algum emprego no setor público –, o que se relaciona em alguma medida à sua maior instabilidade e pior colocação no mercado de trabalho comparativamente aos estudantes de maior idade, os quais citam em menor grau tais preocupações.

Para além das expectativas relativas à colocação profissional, também são bastante enunciadas as que se referem à continuação dos estudos, as quais dizem respeito quase que exclusivamente a já ter concluído os cursos técnicos ou de nível superior que estes alunos pretendem buscar após concluírem seus estudos na EJA: são poucos os estudantes das escolas nesta pesquisa analisadas que mencionam a perspectiva de continuar estudando para além destes, seja para possuírem uma melhor qualificação profissional ou (menos ainda) para buscarem mais conhecimentos e uma forma mais ampla de ver e entender o mundo. E, desta forma, como a pretensão de continuar os estudos para além da EJA se faz mais presente entre os alunos mais jovens desta, não é de se estranhar que as expectativas relativas à tal prosseguimento dos estudos sejam mencionadas sobretudo por tais públicos etários. De todo modo, estas não estão ausentes dentre os estudantes de maior idade, nos quais geralmente se relacionam não mais às motivações instrumentais do estudo, mas à realização pessoal por este, como a conquista de novos saberes e uma melhor compreensão da realidade que os cerca.

Quanto às expectativas de futuro relacionadas à aspectos familiares, as quais são menos mencionadas que as duas dimensões acima colocadas, estas novamente se apresentam de formas distintas dada a faixa etária dos educandos que as elencam. Enquanto os alunos de maior idade, que geralmente já constituíram uma família, colocam que pretendem garantir um bom futuro à esta, mencionando como meio para tal sobretudo a educação – por exemplo, pretendem ajudar educacionalmente e financeiramente os seus filhos e netos em sua escolarização, básica ou de nível superior –, os estudantes mais jovens, os quais muitas vezes ainda não estabeleceram um núcleo familiar próprio, mencionam sobretudo que pretendem constituir uma família e, em menor grau, assegurar prósperos dias vindouros a esta – o que é colocado sobretudo pelos jovens que já possuem filhos. Ademais, é pertinente mencionar que dentre estes públicos mais jovens, e sobretudo entre aqueles que ainda moram com seus pais, se faz bastante presente a pretensão de conquistar uma maior autonomia frente ao núcleo familiar no qual eles se inserem como filhos, neste sentido, estes colocam estes que procuram ter uma maior independência financeira ante seus pais, bem como adquirirem carro e casa própria, deixando assim a residência destes. Para isto, assim como para proporcionar um

futuro melhor à sua família, a escolarização que é por estes alunos buscada é por eles mencionada como tendo um papel fundamental, já que a partir dela, por intermédio de uma melhor colocação no mercado de trabalho, se poderia efetivamente propiciar este.

Os quatro alunos mais velhos do Colégio de Aplicação, ademais, elencam expectativas de futuro que não dizem respeito propriamente às dimensões anteriormente mencionadas, o que se relaciona aos fatos destes já estarem aposentados ou próximos disto, suas famílias estarem razoavelmente bem estabelecidas e não pretenderem estudar para além da EJA. As expectativas por eles mencionadas se associam sobretudo à conquista de uma melhor qualidade de vida, o que fica bem visível pela escrita de um destes estudantes, que colocou que “[...] como já estou com uma idade avançada [68 anos], praticamente aposentado e com minha família encaminhada, pretendo tirar proveito da vida e viajar, coisa que não podia fazer antes”.

Finalizamos aqui o estabelecimento deste significativo quadro geral de tais educandos, o qual englobou suas escolarizações prévias à EJA, suas motivações para voltar a estudar e suas expectativas relacionadas a tal retorno à escola. Este, que nos possibilitou apontar uma série de pertinentes indicações a respeito dos públicos destas escolas, todavia, mesmo que não tenha sido apenas a descrição destes alunos, mas também a análise de tal caracterização destes, não nos permite observar de maneira mais profunda e detalhada os variados perfis individuais de escolarização destes educandos, com suas diferenciadas trajetórias escolares, motivações e expectativas vinculadas ao retorno aos estudos, já que tal análise geral acaba por nublar os casos particulares e suas relevantes especificidades. Assim, para se melhor se assinalar e identificar a diversidade dos sujeitos que estão incluídos nas escolas aqui analisadas, temos de estabelecer um quadro vivo e concreto destes e suas experiências singulares de estar, evadir e retornar ao sistema educacional; para tanto, indo além deste perfil geral de tais sujeitos, na próxima seção traçaremos alguns perfis individuais de escolarização dos alunos das escolas aqui analisadas.

4.3 PERFIS INDIVIDUAIS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALGUNS DESTES ALUNOS

Tendo em vista que o quadro geral anteriormente formulado acerca das escolarizações dos estudantes do Colégio de Aplicação e do NEEJA obscurece as relevantes especificidades destas, em grande medida singulares e únicas, nesta seção traçaremos alguns perfis individuais de escolarização relativos à três educandos de cada uma destas escolas, abordando

assim de maneira particular e mais detalhada as diferenciadas experiências prévias de escolarização destes estudantes e seus condicionantes, bem como as motivações e expectativas relacionadas ao retorno destes à escola. Assim, por meio de tais perfis individuais de escolarização, os quais permitem assinalar e identificar a grande diversidade dos sujeitos particulares que se fazem presentes nestas escolas, bem como criar um quadro mais vivo e concreto de quem são os alunos destas, se pode complementar e ir além das regularidades anteriormente constatadas. Além do mais, o estabelecimento de tais perfis individuais de escolarização nos possibilita compreender como efetivamente se deram as experiências particulares destes alunos de estar, evadir e retornar ao sistema educacional, bem como perceber e discutir algumas significativas diferenças secundárias entre tais casos de escolarização, os quais são condicionados por estas de maneira condicionam de maneira de nenhum modo desprezível.

Empiricamente, estes perfis individuais de escolarização foram estabelecidos predominantemente a partir das entrevistas por mim realizadas com os alunos selecionados para tanto, os quais assim o foram haja vista que estes ou representam públicos bastante típicos de suas escolas, ou apresentam relevantes características secundárias que interferiram em seu processo de escolarização. Ambas as situações foram percebidas através da análise dos questionários anteriormente respondidos pelos alunos destas escolas, os quais também tiveram um papel, embora menor, na formulação destes perfis individuais de escolarização. Teórica e metodologicamente, estes serão aqui traçados tendo como inspiração aqueles delineados por Bernard Lahire em *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, procurando-se aqui seguir, dentro das limitações deste trabalho, o que foi por ele estabelecido e executado neste livro, no qual aponta que diferenças secundárias dentro de um mesmo grupo social, as quais eram desconsideradas pela abordagem bourdieusiana da escolarização, interferem de modo considerável e significativo nesta: como veremos, isto também foi presenciado nos perfis individuais de escolarização aqui elaborados.

Bourdieu, todavia, não é negado em sua totalidade nesta seção do trabalho: este forneceu, em seu *Ofício de Sociólogo: Metodologia da pesquisa na Sociologia*, importantes contribuições teóricas e metodológicas ao que é nesta desenvolvido. Neste livro, ele evidencia que é necessária, para a construção de um saber efetivamente sociológico, além da constante reflexão e vigilância epistemológica, a ruptura com as prenoções auto evidentes presentes no senso comum e nos saberes imediatos. Para tanto, este autor coloca que temos de ter sempre em mente enquanto sociólogos o princípio da não consciência – isto é, que nenhum indivíduo

em particular compreende plenamente o funcionamento do mundo social e as ações que são neste desenvolvidas, inclusive as suas próprias – para não sofrermos do que foi por ele chamado de ilusão da transparência, que seria a crença acrítica nas explicações dadas pelos indivíduos, informados pelos saberes imediatos do senso comum, para o sentido de suas ações, as motivações e intenções destas, bem como sobre o mundo que os cerca: assim, as análises efetivamente sociológicas não podem ser produzidas tão somente a partir das explicações dadas pelos indivíduos por estas investigados. Tendo isto em mente, os perfis individuais de escolarização que se apresentarão a partir de agora não foram elaborados como meros relatos do que se fez presente nos questionários e foi mencionado nas entrevistas, o que configuraria uma sociologia espontânea; pelo contrário, informado por tais considerações acima expostas, tudo o que foi referido nos questionários e entrevistas destes sujeitos cujo perfil individual de escolarização é traçado a partir de agora foi tomado e analisado de forma crítica.

4.3.1 Vera: entre a enxada, os irmãos e os cadernos

Vera¹⁵, quarenta e oito anos, aluna do Colégio de Aplicação, além de cuidar de sua filha de treze anos e estudar, trabalha em sua casa como costureira, fazendo pequenos ajustes e consertos em roupas de sua fiel clientela e, nos meses que precedem o inverno, costura jaquetas e moletoms para uma confecção local. Tais trabalhos eventuais e informais rendem a ela cerca de quinhentos reais mensais, que complementam a renda de seu marido, o qual é o maior responsável pela renda domiciliar, a qual permite que eles e sua filha tenham uma condição de vida relativamente boa, conforme sua avaliação.

Esta, todavia, não foi presente em sua infância. Vivendo no interior do Rio Grande do Sul com seus pais agricultores e tendo desde os cinco anos de trabalhar junto com eles nas terras da família, ela até tinha uma condição financeira familiar por ela considerada regular, embora sua vida em geral fosse bastante dura. Sua rotina, antes de começar a estudar, era de levantar antes mesmo de clarear o dia para auxiliar sua mãe nas tarefas domésticas e, quando a presença do sol permitia que se realizassem serviços fora de casa, saía com seu pai para fazer alguma atividade na lavoura ou nas criações de animais da família. Aos sete anos, quando passou a frequentar a escola, vivenciou uma relativa melhoria nessa rotina, já que suas

¹⁵ Para manter o anonimato dos estudantes cujos perfis individuais de escolarização serão traçados a partir de agora, todos estes são tratados por nomes fictícios.

tardes agora não eram marcadas mais pelo trabalho extenuante, mas por aprender e fazer amigos.

Vera gostava muito de ir à escola por esta tornar seu dia a dia menos fatigante, pelas amizades que aí tinha e, não menos importante, pelo aprendizado que era nela desenvolvido; assim, mesmo quando o ônibus que a levava estivesse estragado, e ele estava cotidianamente, ela caminhava sem pestanejar os três quilômetros até esta, muitas vezes sob a chuva, o sol escaldante ou frio congelante. Vera também adorava ler, sendo a biblioteca de sua escola o lugar que ela mais gostava de ir quando não estivesse em aula.

Tal apreciação pela leitura e pela escola, todavia, não era compartilhada por seus pais, os quais muito pouco valorizavam estas, que eram vistas por estes como uma forma de sua filha fugir das obrigações de trabalho. Além do mais, fruto disto e do baixo grau de instrução formal de seus pais – os quais eram alfabetizados, mas tinham no máximo completado o ensino primário, que atualmente corresponde os anos iniciais do Ensino Fundamental –, Vera tinha pouco auxílio e acompanhamento em sua vida escolar. Tal quadro de desvalorização familiar da escolarização só se fez piorar quando Vera estava concluindo o primário, já que sua mãe engravidou e lhe pedia encarecidamente que deixasse a escola para ficar em casa cuidando de seu irmão mais novo, até porque a escola de ginásio (atual segundo segmento do Ensino Fundamental) era ainda mais distante que a do primário. Apesar dos pedidos de sua mãe, reiterados em menor grau por seu pai, Vera conseguiu, com muito esforço, que estes a deixassem realizar o ginásio.

Todavia, a ainda mais penosa e demorada ida para escola – segundo ela, eram três horas diárias de caminhada para ir e voltar desta, já que não havia transporte – e o fato desta ter de cuidar da casa e de seu irmão mais novo tornaram cada vez mais difícil que ela pudesse se dedicar aos estudos, dificilmente podendo estudar em casa. Apesar destas dificuldades, conseguiu se manter na escola e estava quase sempre entre as melhores alunas desta, nunca chegando nem perto de repetir de ano; ao mesmo tempo, suas leituras só aumentavam: lia de três a cinco livros por ano, sobretudo de romance, na compra dos quais gastava grande parte de suas parcas economias, realizando a leitura destes quando estava em casa cuidando de seu irmão.

Quando Vera estava concluindo o ginásio, todavia, as dificuldades ao seu estudo novamente se avolumaram ainda mais, ocorrendo algo similar ao que aconteceu quando ela estava terminando o ensino primário. Apesar dela querer continuar estudando, a única escola que ofertava o atual Ensino Médio em sua cidade era privada e ainda mais distante de suas

escolas anteriores; além do mais, sua mãe estava novamente grávida e seus pais lhe exigiam que, quando terminasse o ginásio, parasse de ir à escola para cuidar de seus irmãos. Assim, pela distância da escola e por não poder pagar esta – ela até tentou conseguir uma espécie de bolsa nesta, mas não foi exitosa em seus propósitos –, bem como pela necessidade de ajudar seus pais, os quais passaram a adotar atitudes hostis frente à sua escolarização, Vera, aos quinze anos, teve de abandonar a vida escolar quando concluiu o ginásio.

Após sua saída da escola, Vera só conseguiu frequentar novamente os bancos escolares agora, dado o desenrolar de sua vida. Depois de cuidar de seus irmãos por cerca de sete anos, sua mãe teve de, por problemas de saúde, ficar em casa com estes, já que não mais podia ajudar seu pai na lavoura; assim, Vera novamente passou a fazer esta última atividade. Posteriormente, quando se casou e se mudou para uma cidade maior, Vera começou a trabalhar dias e noites enquanto costureira para ajudar na renda familiar. Após algum tempo casada, teve seu primeiro filho, aumentando esta a sua já grande carga horária de trabalho pois seu marido estava então desempregado e, dado este novo integrante da família, as despesas desta só aumentavam. Quando seu filho já ia à escola e seu marido estava trabalhando em um emprego que conseguia suprir todas as necessidades financeiras familiares, Vera teve sua filha, a partir de então deixando de trabalhar fora de casa para cuidar desta e de seus filhos, embora ainda executasse uma série de trabalhos em sua casa.

Vera atualmente está aposentada, embora ainda continue trabalhando em casa para complementar a renda familiar, e seu filho mais velho mora em Porto Alegre, onde trabalha e faz faculdade, enquanto sua filha mais nova, agora com tem treze anos, está finalizando o Ensino Fundamental. Neste cenário, ela decidiu retornar à escola para realizar o sonho, negado em sua juventude, de fazer o Ensino Médio, o que se deu por uma série de motivações. A primeira destas é que ela ainda gosta muito de estudar e agora tem maiores condições para se dedicar a isto – por exemplo, a leitura diária voltou a ser um hábito para ela, o qual foi deixado quando esta teve de voltar a trabalhar na lavoura com seu pai. Além do mais, sobretudo após a saída de seu filho de casa, esta tem a necessidade de ajudar sua filha nas tarefas escolares, atividade para a qual ela não se sente capaz já que concluiu apenas o atual Ensino Fundamental. Seu sonho antigo de voltar a estudar, todavia, se restringe ao Ensino Médio: por uma mistura de não querer fazer faculdade e esta não ser necessária para sua atividade profissional, Vera, apesar de querer ver seus filhos formados e trabalhar para isto se concretizar, não se vê em bancos universitários.

4.3.2 Jonas: de casa à escola, da universidade à escola

Jonas, estudante do Colégio de Aplicação, tem cinquenta e sete anos e há vinte e dois é técnico administrativo concursado da UFRGS. Trabalha atualmente no campus Vale desta universidade durante as tardes e noites, sendo por esta liberado durante o horário das aulas do Colégio de Aplicação. Este emprego, bem como as atividades informais e esporádicas que faz como eletricitista durante o turno da manhã, lhe garantem meios financeiros para sustentar sua esposa, que é dona de casa, e seus dois filhos mais novos, os quais ajudam seu pai nestes serviços eventuais e estão procurando emprego, com os quais este compartilha sua residência.

Quanto tinha sete anos, Jonas passou a ir à escola, da qual era literalmente vizinho. Seus pais, que tinham frequentado os bancos escolares no máximo até iniciarem o ginásio, valorizavam a escolarização, dizendo que esta era necessária, como mencionado por Jonas, “para ser melhor e mais bem-sucedido que nós”, o que foi incorporado por este, que gostava de ir à escola, apesar dos problemas estruturais desta e seus professores pouco interessados pelo aprendizado de seus alunos. Além do mais, os pais de Jonas efetivamente acompanhavam a vida escolar deste, sobretudo sua mãe, a qual lhe cobrava um bom desempenho na escola e muitas vezes ia até esta falar com professores sobre a escolarização de Jonas e seus irmãos, os quais também estudavam nesta escola. Seu pai, carpinteiro autônomo, era o principal responsável pela renda familiar, para a qual também colaborava sua mãe, que cuidava de crianças da vizinhança em sua própria casa, além de fazer os afazeres domésticos gerais desta. Assim, Jonas vivia num contexto em que a condição financeira, apesar de não poder ser caracterizada como ótima, era bastante regular, lhe permitindo que pudesse estudar em casa, o que raramente fazia, preferindo ir jogar futebol com seus amigos no pátio da escola, para as reclamações de sua mãe.

Apesar de pouco estudar em casa e não realizar qualquer outra atividade educativa fora da escola – por exemplo, ler ou fazer algum curso de qualquer natureza –, Jonas não enfrentou qualquer sobressalto em sua escolarização até a oitava série, quando foi reprovado. Quando tal situação se concretizou, ele decidiu trabalhar com seu pai durante o dia, para ganhar algum dinheiro, ao mesmo tempo em que repetia a oitava série durante a noite, na qual ele supunha que seria mais facilmente aprovado. Jonas, todavia, não conseguiu conciliar as esferas do trabalho e do estudo, saindo da escola na metade do ano letivo pois tal rotina de estudo e trabalho acabou se mostrando demasiado exaustiva para este. Assim, teve de se desfazer inclusive de seu desejo de realizar o que seria atualmente o Ensino Médio, o qual era

dificultado também pois não havia escolas que ofertassem tal nível de ensino próximas a onde ele morava.

Pelas variadas voltas que sua vida deu desde então, Jonas não pode mais voltar a estudar, e isto progressivamente deixou de ser uma prioridade para ele, especialmente após ser aprovado no concurso para trabalhar na UFRGS – assim, tal universidade indiretamente contribuiu para afastá-lo da possibilidade de retorno à escola. Até que, quase vinte anos após ingressar no quadro de funcionários desta, ela o convidou para concluir seu Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação, vinculado a tal universidade, num programa de qualificação de pessoal que esta oferecia. Este prontamente aceitou tal oferta, até porque seria dispensado de seu serviço durante o horário das aulas – os quais coincidiam, assim como ocorre agora – e receberia, após se formar, um pequeno aumento em seu salário mensal. Concluído o Ensino Fundamental, Jonas quis realizar o Ensino Médio, o qual também era oferecido por esta escola; todavia, a universidade agora não o dispensou de seu trabalho durante o horário das aulas, o que impossibilitou que este as frequentasse. Após dois anos de conversações com o departamento de qualificação de pessoal desta universidade, durante os quais tal órgão ofertou o remanejamento horário de Jonas – que passaria a trabalhar de manhã e tarde, podendo frequentar as aulas de noite –, o que foi por ele rejeitado, este finalmente foi dispensado de seu serviço no horário das aulas, com uma série de condições, podendo assim fazer o Ensino Médio.

Neste retorno à escola ele busca não só a dispensa parcial de seu trabalho ou a pequena gratificação mensal que receberá quando houver concluído o Ensino Médio, mas também obter maiores conhecimentos de informática, os quais são atualmente necessários ao seu trabalho, e se diplomar neste nível de ensino para assim conseguir, no futuro, realizar algum curso técnico de marcenaria, área na qual pretende atuar quando estiver aposentado. Pelos seus cálculos, faltam atualmente três anos para isto acontecer, após os quais ele pretende trabalhar em sua casa, sem grandes preocupações financeiras, como marceneiro, ficando assim mais tempo com sua família, do mesmo modo em que se mantém em atividade e não fica todo o tempo dentro de casa.

4.3.3 Jasmine: as mudanças de escola e o *ser* filho, o *ter* filho e a saída da escola

Jasmine, trinta e um anos, é estudante do NEEJA e atualmente está desempregada, procurando trabalho na área de *telemarketing* ou vendas, nas quais já atuou anteriormente e onde ganhava cerca de um salário mínimo mensal. Mora com seu filho e seu marido, o qual,

mesmo quando esta estava trabalhando, era o maior responsável pela renda familiar, já que é gerente e sócio de uma loja de materiais de construção.

Os pais de Jasmine, que moravam no interior de Guaíba e trabalhavam em uma fazenda local, a matricularam na escola desta comunidade quando ela tinha sete anos; todavia, esta ficou pouco tempo em tal escola, já que seus pais, após serem demitidos da fazenda onde trabalhavam, a qual foi fechada, se mudaram para a periferia de Alvorada, cidade na qual estes conseguiram trabalho. Tal mudança de endereço fez com que Jasmine, pelas dificuldades de matricular-se numa escola desta localidade após o ano letivo já haver iniciado, perdesse este, estando já na segunda série atrasada em seus estudos comparativamente ao que é considerado como adequado pelo ensino sequencial. Tal atraso fez com que ela fosse estigmatizada, a partir de então, tanto por seus docentes quanto por seus colegas, como sendo uma aluna incapaz de aprender, se somando a tal estigma a pouca inserção desta estudante na comunidade e escola de então, muito distintas das que esta morava e estudava anteriormente, diferenças estas que dificultavam e muito sua efetiva integração à estas.

A despeito disto, ela prosseguiu sua escolarização, a qual era bastante valorizada e acompanhada por seus pais, os quais estimulavam Jasmine a permanecer na escola; ao mesmo tempo, estes não conseguiam lhe auxiliar muito na sua vida escolar, já que tinham um grau de instrução bastante baixo: sua mãe era analfabeta até dois anos atrás, quando fez um curso de alfabetização popular na comunidade rural onde vive agora, e seu pai não havia logrado nada mais que se alfabetizar de maneira precária. A condição financeira familiar era razoável, sobretudo após seu pai se tornar um empregado formal de uma empresa de construção civil, cujo salário permitiu que a mãe de Jasmine ficasse em casa com ela e suas irmãs, e estas tivessem grandes possibilidades de estudar em casa, dada a disponibilidade de tempo e meios para tanto, embora nem sempre assim o fizessem.

A empresa onde seu pai trabalhava, todavia, exigiu após alguns anos que este se deslocasse para Pinhal Grande, no interior do Rio Grande do Sul, no qual trabalharia na manutenção sistemática de uma usina hidrelétrica. Não tendo como negar tal solicitação sem que fosse despedido, ele e sua família se mudaram para tal cidade, tendo assim Jasmine de mudar novamente de escola quando estava na sétima série. Nesta cidade interiorana ela passou a frequentar uma nova escola, na qual gostava muito mais de ir que a anterior pois nela se sentia mais inserida e não era julgada por seus colegas e professores – avaliados como ótimos – por estar “atrasada nas séries”.

Quando fez dezesseis anos, Jasmine começou a trabalhar durante a tarde como vendedora em uma loja de tal cidade, continuando a estudar pelo período da manhã; nesta loja conheceu seu atual marido, também vendedor nesta. Após alguns meses de namoro com este, Jasmine engravidou, o que enfureceu seus pais, que ameaçaram expulsá-la de casa diversas vezes, e fez ela ser motivo de chacota em sua escola, tanto por parte de seus colegas quanto de seus professores; em tal cenário, ela buscou refúgio na igreja e nas amigas que tinha em tal cidade, as quais também fecharam as portas ante tal situação. Sentindo-se humilhada e abandonada por todos – exceto seu namorado, o qual reconheceu a gravidez e com quem casou antes mesmo de dar à luz a seu filho –, esta abandonou a escola quando tinha dezesseis anos e estava no final da oitava série.

Fora da escola e com seu filho nos braços, esta decidiu rumar, junto a seu marido, com destino à capital gaúcha para aí construírem suas vidas, já que viam nesta cidade maiores oportunidades que na interiorana Pinhal Grande, na qual ademais eles já estavam negativamente conhecidos dada tal gravidez. Sozinhos e sem nenhum apoio de seus familiares, Jasmine e seu marido, nos primeiros anos em que estiveram em Porto Alegre, procuraram combinar as necessidades de trabalhar e cuidar de seu filho, o que muitas vezes não se dava da melhor forma possível. Com o passar dos anos, porém, além de seu filho crescer e se tornar mais independente, estes conseguiram melhor se estabelecer no mercado de trabalho, em especial seu marido, dado que este tinha menores responsabilidades domésticas e na criação deste filho que Jasmine: enquanto ela nunca conseguiu galgar postos mais altos que o de vendedora, este se tornou hoje o gerente de uma loja, sendo inclusive sócio desta.

Tais questões de gênero também se fizeram bastante presentes em seu retorno aos estudos. Morando a duas quadras de uma escola que oferta a EJA no período noturno e desejando frequentá-la para concluir sua Educação Básica, foi impelida contrariamente a isto por seu marido, que perguntava a esta quando ela teria tempo para realizar os serviços domésticos como lavar a louça e a roupa, bem como limpar a casa; quando esta ficou desempregada e teria tempo de conciliar o estudo e tais serviços domésticos, ele colocou à esta que seria perigoso ela frequentar a escola à noite. Para enfrentar tais dificuldades a ela colocadas, esta decidiu se matricular no NEEJA, no qual poderia estudar quando tivesse disponibilidade, não precisando se deslocar à escola durante o período da noite e nem se ausentar de seus serviços domésticos e, além disto, poderia finalizar sua escolarização mais rapidamente, acelerando a obtenção do diploma.

Para Jasmine, embora a certificação não fosse a única dimensão envolvida em seu retorno aos estudos – estes também serviam para, conforme seus termos, “dar o exemplo” a seu filho que, com quinze anos, quer parar de estudar e começar a trabalhar, o que é desaprovado por sua mãe –, esta era a central: através do diploma de Ensino Médio ela poderia voltar ao mercado de trabalho e melhor posicionar-se neste, conseguindo assim dar um futuro melhor ao seu filho. Do mesmo modo, por meio deste ela poderia cursar a faculdade de Serviço Social, área pela qual possui afinidade e na qual espera, dentro de cinco anos, estar formada e atuando profissionalmente.

4.3.4 Helena: as perdas do pai e do padrasto e, com elas, do apoio à escolarização

Helena, aluna do NEEJA, tem vinte e três anos e trabalha, eventualmente, como doméstica e babá na periferia onde mora, em Canoas, cidade da região metropolitana de Porto Alegre. Ela, a despeito de ganhar com tais serviços informais em média apenas um salário mínimo – e em muitos meses sua renda não passar nem de quinhentos reais –, é a principal responsável pela renda de sua casa, já que sua mãe e seu namorado, com os quais ela compartilha sua residência, também estão desempregados há mais de dois anos e tem poucas perspectivas de voltar ao mercado de trabalho, seja formal ou informal, trabalhando estes em serviços bem mais esporádicos que ela.

Aos sete anos, Helena passou a frequentar uma escola pública situada no centro de Porto Alegre, cidade na qual nasceu e foi criada por seus pais. Em seus primeiros três anos nesta, Helena sempre foi uma das destacadas alunas de suas turmas, sendo a primeira a ler e escrever, bem como a fazer operações matemáticas básicas, sendo reconhecida pelo diretor desta, conhecido da família, como uma das mais promissoras estudantes da escola. Para isto contribuiu enormemente as várias horas semanais que seu pai, um policial militar com Ensino Médio completo, dispêndia acompanhando sua vida escolar e auxiliando-a em suas atividades escolares, já que via na escolarização um imperativo para que sua filha tivesse sucesso no futuro, o que ele continuamente reforçava frente a esta. Ao mesmo tempo, a mãe de Helena, com quem ela passava a maior parte de seu tempo fora da escola, era uma dona de casa que se eximia de ajuda-la nas tarefas escolares dado que, por ser analfabeta, não se sentia capaz disto.

A até então bastante exitosa trajetória escolar de Helena foi profundamente alterada pela morte de seu pai, o qual foi brutalmente assassinado enquanto fazia uma patrulha

policial. A mãe de Helena, que sabia que os assassinos deste conheciam onde ele morava com ela e sua filha, decidiu sair de Porto Alegre temendo pela integridade física dela própria e de sua filha. Estas se mudaram para a casa dos avós maternos de Helena, no interior de Estância Velha, cidade na qual passou a frequentar a escola só um ano após o ocorrido com seu pai, já sua mãe, bastante abalada psicologicamente, não queria que ela saísse de casa com medo do que poderia vir a ocorrer com esta.

Quando Helena voltou à escola, além de estar com dois anos de atraso em sua vida escolar, encontrava-se totalmente desacompanhada nesta, já que tanto sua mãe quanto seus avós, também analfabetos, não conseguiam lhe auxiliar nesta; além disto, todos estes não consideravam a escolarização como importante para o futuro de Helena, repetindo isto inúmeras vezes à esta. Vinculadas a tal desvalorização familiar da escolarização e de ter agora, na ausência de seu pai, de trilhar a sua vida escolar praticamente sozinha, Helena passou a enfrentar uma série de dificuldades em sua nova escola, repetindo de ano pela primeira vez, para o qual colaborou também que, a partir de sua mudança para Estância Velha, ela tivesse de trabalhar na fazenda de seus avós para auxiliar na renda familiar, tendo assim menor tempo para se dedicar aos estudos que anteriormente.

A despeito de tudo isto e contrariamente ao desejo de seus avós, Helena continuou a frequentar a escola após tal repetência, já que não só gostava muito de ir à esta, das amigas que ali fez e seus professores, considerados por ela como ainda melhores que os da escola anterior, mas também porque a via como essencial ao seu futuro. Dedicando-se o máximo possível à escola e com o auxílio de seu padrasto, um professor de Geografia que era muito bem querido por Helena, esta conseguiu ser aprovada por dois anos consecutivos após tal repetência.

Todavia, sua trajetória escolar teve de ser novamente freada quando seu padrasto foi diagnosticado com câncer em estágio avançado e passou, assim, a requerer uma série de cuidados, os quais eram feitos por Helena, tendo ela de deixar mais uma vez a escola, agora para cuidar de seu padrasto. Após pouco menos de um ano, este veio a falecer, episódio após o qual Helena desenvolveu uma depressão bastante intensa ao mesmo tempo em que procurou voltar à escola, na qual intentava não só aprender, mas também recuperar suas amigas e o convívio social que teve de abandonar quase que totalmente enquanto cuidava de seu padrasto, procurando assim superar a depressão. Todavia, novamente desacompanhada em seus estudos, desvalorizados por sua família, ao qual se somou seu quadro depressivo, esta foi novamente reprovada, ficando profundamente frustrada com isto. Reconhecendo que seu avô

estava certo quando dizia que “estudar não era pra ela”, esta saiu pela última vez da escola quando tinha apenas quatorze anos e estava tão somente na quinta série, jurando para si mesma que nunca mais voltaria.

Logo após sair da escola, Helena começou a trabalhar em uma série de atividades informais, como a venda de cosméticos e a confecção de toalhas personalizadas, as quais eram financeiramente pouco rentáveis à esta. Procurando melhores oportunidades de trabalho, ela e sua mãe se mudaram para Canoas há dois anos, estando estas, a despeito de suas intenções iniciais, desempregadas deste então. Helena agora trabalha informalmente como babá e doméstica, atividades a partir das quais tem uma renda relativamente baixa e muito instável: em alguns raros meses consegue ganhar quase três mil reais, em outros, muito mais numerosos, sua renda não passa de quinhentos reais.

Buscando um emprego que lhe forneça maior estabilidade financeira e profissional, bem como um salário razoável, Helena pretende entrar para a Polícia Militar, assim como fez seu falecido pai, o qual serve de inspiração constante para esta. Como é exigido, para tanto, que ela tenha concluído o Ensino Médio, esta busca sua certificação em tal nível de ensino no NEEJA. É aluna desta escola pois a vê como uma forma de acabar antes e com menos esforço sua escolarização – ela, como diz, voltou a estudar à contragosto e apenas quer o diploma – bem como pelo fato que, por suas atuais atividades profissionais, ela não pode se fazer presente em uma escola presencial de EJA.

4.3.5 Lúcia: a criação do “atraso” escolar e as estratégias adotadas frente a este

Aluna do Colégio de Aplicação, Lúcia tem dezoito anos e mora com seu pai e sua filha. Por engravidar aos quinze anos e ter, desde então, de cuidar sozinha de sua filha, Lúcia nunca trabalhou, quadro o qual pretende alterar a partir de agora, já que conseguiu há dois meses uma vaga em uma creche para esta, atualmente com três anos. Não necessitando mais tomar conta desta durante todo o dia, Lúcia está procurando emprego, com o qual visa aumentar sua renda familiar, que é constituída pela pensão alimentícia que recebe, a qual não chega a duzentos reais mensais, e pelo salário de seu pai, de cerca de mil e quinhentos reais.

O pai de Lúcia, por trabalhar há mais de dez anos em uma escola privada, ganhou nesta uma bolsa de estudos para sua filha, a qual passou a frequentar tal escola quando fez seis anos. Sendo bastante incentivada e auxiliada em seus estudos por seu pai e sua mãe, ambos trabalhadores com carteira assinada, e vivenciando condições financeiras bastante regulares, as quais lhe permitiam que tivesse tempo e meios para estudar em casa, Lúcia

traçou uma bem-sucedida trajetória escolar, sobretudo até a quarta série, na qual foi reprovada, o que se deu em grande medida pois seus pais se separaram de maneira bastante conflituosa.

Tal repetência, bem como a separação de seus pais, reverberaram profundamente na vida escolar de Lúcia. Como a bolsa de estudos que esta havia recebido não seria renovada em caso de repetência, e dado que seu pai, com quem morou após tal processo de separação, não poderia pagar para esta permanecer estudando nesta escola, ela teve de sair desta, rumando à rede pública de ensino para continuar sua escolarização. Além disso, Lúcia não mais era tão auxiliada e acompanhada em sua vida escolar quanto anteriormente, dado que morava apenas com seu pai, o qual cobrava desta um bom desempenho na sua vida escolar, mas não a ajudava para tanto, o que se dava em grande medida pelo grau de escolarização deste ser baixo, comparativamente à mãe de Lúcia, a qual era a principal responsável por a acompanhar e auxiliar em sua vida escolar anteriormente.

A despeito das maiores dificuldades em sua escolarização a partir deste momento, Lúcia foi aprovada com relativa facilidade nos quatro anos seguintes, o que se relaciona, sem dúvida, às suas atitudes com relação à escola e às atividades que esta passou a fazer fora desta, as quais dentro dela apresentavam profundas reverberações positivas. Esta, que gostava de ir à escola e considerava como ótimos sua estrutura física e professores, por orientação destes passou a ler cada vez mais, chegando a ler de três a cinco livros por ano, e fazia semanalmente um curso de teatro, no âmbito do qual fazia várias apresentações artísticas em praças e escolas; assim, pode-se dizer que seu universo cultural extraescolar era condizente com o valorizado pela escola, na qual seu capital cultural colaborava para seu sucesso.

Todavia, quando tinha quinze anos e estava na oitava série, Lúcia engravidou e, por sua gravidez ser de alto risco, teve de parar de frequentar a escola nos quatro meses finais desta. Querendo continuar seus estudos, ela buscou voltar à escola apenas uma semana após dar à luz sua filha, sendo, todavia, informada pela escola que havia repetido de ano, dado suas ausências supostamente não justificadas – não foram aceitos seus atestados afirmando que ela necessitava de repouso absoluto durante a fase final de sua gravidez – e que ela, ademais, não poderia mais ser aluna desta, já que não se situava dentro da idade considerada adequada para realizar o Ensino Fundamental. Lúcia, no entanto, não desistiu de dar prosseguimento a seus estudos e se matriculou em outra escola, mais distante de sua residência, a qual a acolheu como aluna e permitiu que esta levasse sua filha às aulas; desta forma, quando faltava apenas um dia para completar dezessete anos, ela conseguiu concluir o Ensino Fundamental.

Pretendendo realizar o Ensino Médio, Lúcia avaliou que, dada sua idade, o terminaria antes caso abandonasse o ensino dito regular e procurasse a EJA quando tivesse dezoito anos, como assim o fez – no Colégio de Aplicação, portanto, busca realizar de forma mais rápida tal nível de ensino. A partir da certificação neste ela procura não apenas conseguir mais facilmente um emprego, seu objetivo de curto prazo, mas também poder fazer, no futuro, algum curso técnico ou universitário, quando se decidir em qual área deseja atuar profissionalmente; ligado a isto, Lúcia tem expectativas de, a médio prazo, ter concluído sua formação no ensino superior e estar trabalhando em alguma área que lhe agrade e lhe proporcione estabilidade e autonomia financeira.

4.3.6 Rosa: entre as esperanças futuras com a escola e as decepções com o presente desta

Aluna do NEEJA, Rosa tem dezenove anos e trabalha atualmente como cobradora de ônibus. Este seu emprego, de meio período, lhe rende cerca de 800 reais ao mês, os quais se somam aos rendimentos de seus dois irmãos mais velhos, seu pai e sua mãe, para constituir a renda da casa onde vive, que possibilita aos membros desta terem uma condição de vida razoável.

Aos sete anos, Rosa iniciou sua trajetória escolar, a qual foi desenhada em sua totalidade em escolas públicas de Viamão, cidade da região metropolitana de Porto Alegre na qual ela sempre morou com seus irmãos e pais. Estes últimos, os quais possuem Ensino Médio completo e trabalham em um escritório de contabilidade por eles constituído, viam na escolarização de seus filhos uma forma destes alcançarem uma vida melhor que eles próprios e, desta forma, procuravam estimular estes a permanecer na escola e ter bom desempenho nesta, os auxiliando para tanto de todas as formas a eles disponíveis. Tal concepção positiva acerca da educação foi incorporada por Rosa, que buscava aproveitar todas as oportunidades para estudar que sua família, dada sua regular condição financeira, lhe proporcionava, vendo nesta ação algo necessário para garantir para si um futuro promissor. Fruto deste empenho próprio na sua escolarização, ao qual se somava o auxílio de seus pais para tanto, Rosa desenvolveu, até a conclusão do Ensino Fundamental, uma trajetória escolar muito bem-sucedida, sendo ela aprovada em todos os anos, na maioria das vezes de forma irrepreensível. Quando realizou o Ensino Médio, todavia, tal quadro se alterou significativamente.

Dado que a escola na qual cursou o Ensino Fundamental só ofertava este nível de ensino, para realizar aquele que se segue a este Rosa teve de frequentar agora uma outra escola, a qual, conforme sua avaliação, lhe ofertava condições de aprendizagem

significativamente inferiores que a escola anterior. Sua nova escola, por exemplo, não tinha uma série de espaços educacionais que sua anterior possuía, como ginásio e laboratório de informática, e suas salas de aula eram claustrofóbicas e mal ventiladas; ademais, os professores que compunham seu quadro docente, com raras exceções, eram péssimos, os quais além de não serem “didáticos”, em seus termos, pouco se interessavam pela aprendizagem de seus estudantes. Tais precárias condições de aprendizagem, e sobretudo o descompromisso docente com seus alunos, fizeram com que Rosa se sentisse profundamente abandonada em sua vida escolar, para o qual colaborou o fato que seus pais não mais a acompanhavam e auxiliavam nesta. A despeito disto, ela ainda via na escolarização um caminho para um futuro melhor e, não querendo perder as esperanças neste, demandava de seus professores um maior empenho e comprometimento em sua função docente, entrando em conflito com muitos deles por seu descompromisso com os estudantes e sua vida escolar; esta, como resultado de uma discussão acalorada com um docente por tais reivindicações, acabou por ser expulsa da escola ao final do ano letivo.

No ano seguinte, Rosa se dirigiu à outra escola, relativamente distante de sua residência, na qual encontrou as mesmas situações presentes na escola anterior, ficando profundamente desesperançosa com a possibilidade de se escolarizar e, assim, conseguir um futuro melhor. Ao mesmo tempo, Rosa vivenciou de maneira muito forte a necessidade de entrar no mundo do trabalho, dado que o escritório de contabilidade de seus pais apresentava prejuízos frequentes e seus irmãos estavam desempregados, tendo de, para aumentar a renda familiar, começar a trabalhar em seu emprego atual, o qual é mal remunerado e, ademais, não possui horário fixo, o que basicamente inviabilizou sua presença na escola. Neste cenário de dificuldades de ir à escola, dado seu trabalho, e de profunda desilusão com esta, Rosa abandonou seus estudos aos dezessete anos, enquanto realizava o primeiro ano do Ensino Médio, pretendendo concluí-lo em uma escola de EJA quando sua idade e condições financeiras familiares assim o permitissem.

Agora, dadas as melhores condições financeiras familiares e o fato de ter dezenove anos, sendo assim admitido legalmente que volte a estudar através da EJA, Rosa buscou tal modalidade para concluir o Ensino Médio. Para tanto, haja vista sua impossibilidade, por motivos profissionais, de se fazer presente em uma escola presencial, já que ainda se mantém em tal emprego anteriormente mencionado, e pela vontade de realizar um curso técnico em enfermagem o quanto antes, esta optou se matricular no NEEJA, já que, por este ofertar a Educação de Jovens e Adultos na forma semipresencial, lhe permite acabar seu Ensino Médio

em menor tempo e estudando preponderantemente fora do ambiente escolar. Para Rosa, a certificação neste nível de ensino e em tal curso técnico proporcionariam a esta uma melhor colocação profissional, através da qual conseguiria uma maior autonomia, tanto financeira quanto em outros variados aspectos, frente aos seus pais, sendo esta independência frente a estes, bem como a constituição de uma família, suas principais expectativas para daqui há cinco anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ALGUMAS INDICAÇÕES

Neste trabalho analisamos duas distintas formas de oferta da Educação de Jovens e Adultos, presencial e semipresencial, as quais são desenvolvidas por duas escolas de tal modalidade, bem como retratamos quem são os sujeitos que as procuram para dar continuidade aos seus estudos. Tendo tais objetivos em mente, inicialmente apontamos e discutimos a riquíssima história da educação de jovens e adultos no Brasil anteriormente à esta ser estabelecida enquanto uma modalidade educativa específica, atentando sobretudo para as formas com que esta era desenvolvida e as concepções que os docentes desta tinham acerca da educação de modo geral, dos públicos jovens e adultos que a buscavam e de que modo se daria a educação destes sujeitos. A partir deste delineamento histórico, que reverbera de variadas formas no modo como a EJA se dá atualmente, discutimos as legislações que regem tal modalidade nos dias de hoje, analisando como se desenrolaram as disputas que se fazem nestas presentes e seus impactos sobre a Educação de Jovens e Adultos. Na seção seguinte, abordamos uma série de questões que se fazem presentes na atualidade da EJA, como sua enorme demanda potencial e sua centralidade dentro do sistema educacional brasileiro, dada a própria dinâmica deste, bem como o modo com que esta vem sendo desenvolvida, as políticas públicas à ela vinculadas e os desafios que esta enfrenta.

Exposto tudo isto, partimos às escolas que são analisadas nesta pesquisa, apreciando as formas com que estas ofertam a EJA e como tal modalidade se desenvolve em cada uma delas, dado sobretudo suas condições estruturais e as concepções que os docentes destas possuem acerca da educação e de seus alunos. Posteriormente, a partir do delineamento dos mais importantes fatores que interferem na escolarização, apontados por Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, bem como pela literatura da Pedagogia que trata acerca destes, vislumbramos e analisamos quem são os estudantes de tais instituições de ensino quanto às suas trajetórias escolares prévias à EJA e suas motivações e expectativas relacionadas ao retorno aos estudos, que se dá através de tal modalidade. Inicialmente, estabelecemos olhares gerais sobre tais estudantes aqui analisados, nos quais ficaram evidentes como as diferenças etárias interferem em todos os aspectos aqui examinados. Depois disto, procurando vivificar este quadro geral, traçamos alguns perfis individuais de escolarização dos estudantes destas escolas – de forma similar à que Lahire fez em seu livro *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* –, a partir dos quais assinalamos a grande diversidade de públicos que as procuram para dar continuidade à sua escolarização.

Tais análises desenvolvidas neste trabalho ganham ainda mais significado e sentido se as utilizarmos para apontar algumas indicações para se aprimorar o modo como a Educação de Jovens e Adultos vem se dando na atualidade, assinalando alguns caminhos que esta ainda tem de percorrer para que de fato se constitua enquanto uma oportunidade educativa aos seus possíveis demandantes e ofereça a estes uma educação de qualidade. É isto o que faremos de agora em diante, a partir do qual também retomaremos e destacaremos algumas das principais contribuições deste trabalho.

Como visto, a Educação de Jovens e Adultos possui uma enorme demanda potencial, o que é resultado das históricas desigualdades educacionais de nossa sociedade, mantidas em grau significativo até os dias de hoje, bem como da própria dinâmica atual do sistema educacional brasileiro, marcada pelo ensino sequencial e pela produção do fracasso escolar, o qual torna tal modalidade central no cenário educacional de nosso país. Grande parte desta demanda potencial por tal modalidade, todavia, não se transforma em efetiva procura por esta, o que é fruto não apenas das inúmeras dificuldades impostas para o retorno à escola pela atual organização de nossa sociedade e o modo de funcionamento de nosso sistema educacional, mas também do fato que o poder público, a despeito do que dispõem as legislações que tratam acerca de tal modalidade, não vem realizando levantamentos da demanda potencial por esta e nem convocando tal demanda potencial pela EJA para que esta efetivamente se transforme em procura por tal modalidade. Assim, o Estado vem seguidamente se omitindo do seu dever de informar tais possíveis demandantes da Educação de Jovens e Adultos de seu direito público subjetivo à esta; não convocados a fazer valer seu direito educativo, do qual muitas vezes nem tem conhecimento, muitos destes possíveis demandantes da EJA não a buscam para dar início ou continuidade à sua escolarização.

Desta forma, é fundamental que o poder público, obedecendo ao que foi determinado pelas leis e resoluções que dispõem sobre a Educação de Jovens e Adultos, realize levantamentos da demanda potencial por tal modalidade e, mais que isto, faça chamamentos a seus potenciais públicos para que estes efetivamente a procurem. Porém, não basta que tal demanda potencial pela EJA se transforme em procura por esta modalidade, já que para que estes públicos efetivamente se tornem alunos desta e sejam por tal modalidade atendidos é necessário que encontrem vagas nesta. E, dado que a oferta de vagas na Educação de Jovens e Adultos é várias vezes menor que sua demanda potencial, é necessária uma significativa expansão na oferta desta; assim, o Estado precisa assumir seu dever legalmente estabelecido de levantar e convocar o público potencial de tal modalidade, conclamando-o a efetivamente

procurar esta, bem como garantir a oferta de vagas na Educação de Jovens e Adultos, com vistas a atender educacionalmente a grande demanda potencial por esta.

Além de convocar os públicos potenciais da EJA e ampliar quantitativamente a oferta de vagas nesta modalidade, o Estado deve promover uma melhoria qualitativa no modo como esta é atualmente ofertada. Conforme já discutido, a Educação de Jovens e Adultos vem sendo cada vez mais pautada por uma perspectiva escolarizante, reduzindo-se assim as variadas iniciativas educacionais de tal modalidade quase que exclusivamente à escolarização; esta, ademais, normalmente é uma mera reprodução, apressada e pouco significativa a seus educandos, da forma tradicional e problemática como esta é realizada com os públicos infanto-juvenis do ensino dito regular. Tendo isto em mente, é essencial irmos além da discussão anterior acerca da garantia do acesso à EJA por parte da grande demanda potencial por tal modalidade e assinalarmos também como podemos fornecer a tais públicos uma educação que seja a eles efetivamente significativa e formativa: além de discutirmos como garantir o acesso à EJA, cabe a nós apontarmos como podemos aprimorar e qualificar as ofertas desta modalidade.

Um primeiro passo para tanto é conhecer quem são, efetivamente, os públicos que buscam a Educação de Jovens e Adultos. Como apontado em nosso trabalho, tal modalidade atende uma enorme multiplicidade de sujeitos, os quais chegam à ela com diferenciadas trajetórias escolares prévias, bem como motivações e expectativas relacionadas à sua procura. Os diversos públicos de tal modalidade, ademais, a despeito da tão discutida juvenilização desta, continuam tendo significativas diferenças frente àqueles da educação dita regular. Desta forma, os plurais públicos atendidos pela EJA são bastante diversos entre si e possuem significativas especificidades frente àqueles que se inserem na educação dita regular, sendo absolutamente essencial que se levem em consideração tais diversidades e especificidades destes sujeitos quando se concebem e desenvolvem propostas que visam atendê-los educacionalmente.

A EJA, dada esta diversidade de seus públicos e as especificidades destes frente àqueles do ensino dito regular, deve necessariamente ser tomada como uma modalidade específica, na qual se concebem e desenvolvem propostas educativas distintas daquelas do ensino dito regular. A EJA deve contar com modelos pedagógicos próprios, diferenciados daqueles relativos ao ensino dito regular, os quais estabeleçam contato e se vinculem aos saberes e ao universo da vida cotidiana destes públicos plurais e específicos, sob pena de a escola se tornar para estes uma mera abstração sem qualquer significado efetivamente

educativo. Neste sentido, a bastante corriqueira reprodução em tal modalidade específica do modelo tradicional de escolarização executado nas escolas do ensino dito regular não consegue, na maioria dos casos, suprir as diversas necessidades e demandas, educativas e formativas, destes múltiplos sujeitos que nesta modalidade se inserem, os quais muitas vezes foram inclusive excluídos por tal modelo tradicional de escolarização.

Além do mais, para se satisfazer tais múltiplas necessidades e demandas por aprendizagem e formação dos diversos públicos da EJA, esta não se deve tomada como tendo um modelo pedagógico único, o qual deveria necessariamente ser seguido. Pelo contrário, os processos educativos e formativos nela desenvolvidos deverão ser diversificados e flexíveis, permitindo atender educacionalmente os diversos sujeitos que se constituem enquanto públicos potenciais desta modalidade. Desta forma, é bastante razoável que esta flexibilize a tradicional organização curricular do ensino dito regular, não apenas diminuindo os conteúdos ministrados haja vista a redução da carga horária da EJA frente àquele, mas promovendo novos modelos de organizações curriculares mais adequados às oportunidades e necessidades educativas dos sujeitos desta modalidade específica. Assim, pode ser bastante produtivo para a EJA e seus sujeitos que se possibilite a estes uma maior autonomia para cursarem suas próprias trajetórias formativas, conforme suas oportunidades e necessidades educativas, bem como se ofereça tal modalidade em várias formas para além da tradicional, presencial, como as semipresenciais e à distância, que possibilitam a uma série de indivíduos que não podem estar presentes na escola ou não tem disponibilidade de tempo para frequentá-la que realizem sua escolarização ou, ao menos, sua certificação.

Isto não é contraditório com o que foi dito anteriormente neste trabalho: embora tais formas de ensino não presenciais, como as desenvolvidas pelo NEEJA, cujo foco principal é a certificação, e os exames com este intuito, como o ENCCEJA, sejam pedagogicamente menos valorosos, de maneira geral, que as escolas que ofertam a EJA presencialmente, estas formas de oferta e exames são necessários e devem ser mantidos sob pena de se negar qualquer possibilidade educativa e de certificação a indivíduos que não possam se fazer presentes na escola. Todavia, é absolutamente criticável que tais formas de ofertas da EJA e exames de certificação se apresentem como a política pública predominante, se não a única, para atender a demanda potencial por tal modalidade, o que vem se desenvolvendo atualmente a largos passos. As políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos deveriam compreender todas as formas de oferta desta, reconhecendo no entanto que a educação se constitui não apenas pela aquisição e aprendizagem de conhecimentos, mas também, e em grande medida,

pela prática humana e as relações sociais nela envolvidas, dimensões as quais devem ser aprimoradas nas ofertas não-presenciais de tal modalidade para que estas sejam efetivamente formativas para os sujeitos que as buscam para dar início ou continuidade à sua escolarização, bem como certificar seus saberes.

Além disto, dadas as particularidades dos públicos da EJA, a educação desenvolvida nesta modalidade deve ser pensada em um sentido amplo e abrangente, indo além da tradicional escolarização: dada a própria inserção dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em variados espaços sociais extraescolares nos quais são desenvolvidos, consciente ou inconscientemente, variados processos educativos informais, estes espaços devem ser reconhecidos em seu potencial formativo, assim como os saberes e aprendizagens neles adquiridos. Ademais, mesmo os processos educativos formais vinculados à tal modalidade podem ser desenvolvidos em uma série de ambientes externos à escola e, de todo modo, esta deve considerar a realidade de seus educandos.

Para que a Educação de Jovens e Adultos venha a possuir futuramente tais contornos acima traçados, é necessário que sejam adotadas algumas políticas públicas com tal fim, as quais dizem respeito especialmente aos profissionais que trabalham em tal modalidade. É fundamental, primeiro, que se promova a qualificação destes, através de formações iniciais e continuadas, para que estes sejam capazes de atuar adequadamente em tal modalidade. Sem uma formação específica para atuar nesta, tais profissionais mais facilmente compartilham de concepções acerca desta e seus educandos as quais são muito deletérias a ambos, como a que aponta para a incapacidade de aprendizagem destes – já que suas trajetórias escolares prévias, na “idade adequada” para aprender, foram marcadas pelo “fracasso” –, a qual contribui para a estigmatização dos educandos de tal modalidade e dificulta enormemente sua aprendizagem, bem como a que coloca como a função prioritária (quando não exclusiva) da EJA a reposição e a compensação da escolaridade “perdida” na “idade adequada”, a qual faz com que tais profissionais reproduzam, em tal modalidade específica, a cultura escolar e os currículos do ensino dito regular, desconstituindo o campo educativo da EJA. Relativo a este último aspecto, também é fundamental que se proporcione aos docentes que atuem em tal modalidade um maior tempo para que pensem e formulem sua docência nesta, a qual não deve ser repetição daquela que se dá no ensino dito regular. Uma série de outras políticas públicas no tocante à EJA poderiam colaborar para que tais delineamentos acima colocados se tornassem realidade; estas passariam, por exemplo, por uma maior alocação de recursos

financeiros nesta modalidade e pela criação de políticas intersetoriais e multifacetadas que promovam a permanência dos educandos nesta.

As indicações acima assinaladas, todavia, se contrapõem ao modo como a Educação de Jovens e Adultos vem sendo desenvolvida na atualidade: esta, que sempre foi secundária nas políticas públicas sobre educação, dado o não reconhecimento de sua importância, vem perdendo cada vez mais espaço dentro destas, seja as desenvolvidas a nível federal ou estadual. Como resultado disto, o poder público vem continuamente se esquivando de seus deveres de convocar a enorme demanda potencial por tal modalidade, evitando que esta efetivamente a procure, e de garantir a oferta desta para atender tal demanda potencial: a despeito do grande número de indivíduos que tem direito à fazerem-se presentes nos bancos escolares de tal modalidade, o que vem se presenciado não é a abertura de vagas nesta, mas sim o fechamento destas. Soma-se a isto que as atuais ofertas da Educação de Jovens e Adultos vem, progressivamente, se reduzindo à escolarização, a qual vem sendo desenvolvida de modo cada vez mais precário, dado o desmanche da estrutura escolar, e sendo orientada no sentido da problemática reprodução do que é realizado no ensino dito regular, até porque a formação docente para atuar em tal modalidade específica, e as condições para tanto, são bastante deficitárias: os docentes, geralmente mal instruídos acerca desta, os quais não tem tempo para pensar acerca desta e a sua docência nesta, tendem a, de maneira não-reflexiva, reproduzir a forma de ensinar adotada pelo ensino dito regular. Ademais, a EJA tem se reduzido atualmente não apenas à escolarização, mas também – e ainda mais – à certificação, ganhando um grande espaço em tal modalidade os exames com tal fim, como o ENCCEJA, e as ofertas educacionais semipresenciais e à distância desta, como as desenvolvidas pelo NEEJA, as quais são pedagogicamente deficitárias frente às ofertas presenciais de tal modalidade e cujo foco principal é a formação e não tanto a certificação.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos está atualmente sendo levada no sentido contrário às indicações acima apontadas com vistas a atender, com qualidade, seus demandantes. Tais indicações, bem como o ideal de educação que as subjaz, a despeito da modalidade estar cada vez mais de se distanciando destas, têm certamente um grande valor, relacionado não tanto a sua exequibilidade no curto prazo, mas ao fato destas se constituírem enquanto o horizonte a ser perseguido, em direção ao qual devemos caminhar cotidianamente na docência em tal modalidade e nas lutas desenvolvidas sobre esta.

REFERÊNCIAS

- “A EJA não tem lugar no MEC atualmente”, afirma Sonia Couto. **CartaCapital**, 25 abr. 2019. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/educacaoemdisputa/a-eja-nao-tem-lugar-no-mec-atualmente-afirma-sonia-couto/>. Acesso em: 21 mai. 2019.
- ALAMINOS, Cláudia. Evasão escolar na adolescência: necessidade ou ideologia?. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. **Proceedings online [...]**. São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000200001&script=sci_arttext. Acesso em: 20 mar. 2019.
- ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. [**Consulta**]. Brasília, DF: PNUD, Ipea, FJP. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>. Acesso em: 02 mai. 2019.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. 1. ed, 2. reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 519 p. Tradução de Guilherme Cezarino.
- BAQUERO, Marcello. **Pesquisa quantitativa nas Ciências Sociais**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. 104 p.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81. Tradução de Paula Monteiro.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. A Ruptura: O fato é conquistado contra a ilusão do saber imediato. *In*: BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de Sociólogo**: Metodologia da pesquisa na Sociologia. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. Cap. 1. p. 23-44. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. 238 p. Tradução de Reynaldo Bairão e revisão de Pedro Benjamin Garcia.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. 172 p. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle.
- BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 02 mai. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 mai. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e as Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 03 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 04 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao_CNE_CEB_01_2000.pdf. Acesso em: 05 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 3/2010, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, 2010. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/70/pdf>. Acesso em: 15 mai. 2019.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Brasília, 2017**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.258, de 28 de novembro de 1988**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2019]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=189757>. Acesso em: 02 mai. 2019.

CARVALHO, José Sérgio F. de. A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 569-578, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v22n3/aop2411.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 231-252, dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7052.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.

DAMIANI, Magda Floriana. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 457-478, out./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a04v1453.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2019.

DI PIERRO, Maria Clara. A invisibilidade da alfabetização e EJA na agenda do governo Bolsonaro. **CartaCapital**, 16 mai. 2019. Disponível em:

<http://www.cartaeducacao.com.br/colunistas/a-invisibilidade-da-alfabetizacao-e-eja-na-agenda-do-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 21 mai. 2019.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>. Acesso em: 15 mar. 2019.

FINK, Arlene. **How to ask survey questions**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2003. 160 p. (The Survey Kit, v. 2).

FLICK, Uwe. Narrativas. *In*: FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Cap. 14. p. 164-179. Tradução de Joice Elias Costa.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mírian; SACCOL, Amarolinda Zanela; MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. A construção social do preconceito contra o analfabeto na sociedade brasileira. *In*: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 2. p. 31-54. Coleção Preconceitos.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Maria Clara Di Pierro. **Diagnóstico dos estudos e pesquisas sobre políticas, estrutura e funcionamento do ensino supletivo na função suplência**: relatório final de pesquisa. São Paulo, CEDI, 1988. 64 p. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1813/71.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 abr. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010: educação e deslocamento: resultados da amostra**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf. Acesso em: 10 mai. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2018.zip. Acesso em: 07 mai. 2019.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997. 367 p.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687/706>. Acesso em: 16 mar. 2019.

MARQUES, Janote Pires. A "observação participante" na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 19, n. 28, p. 263-284, mai./ago. 2016. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221/985>. Acesso em: 20 fev. 2019.

MUÑOZ, Manuel Alfonso Dias; PEREIRA, Denílson Diniz; LIMA, Sandra Gorete Calixto Alves de. Ensino a Distância: uma proposta pedagógica emergente para a Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 17-36, 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/24/19>. Acesso em: 06 abr. 2019.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p.15-36, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378>. Acesso em: 14 fev. 2019.

NUNES, Ronaldo. Repetência: um erro que se repete a cada ano. **Nova Escola**, 01 jun. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1889/repetencia-um-erro-que-se-repete-a-cada-ano>. Acesso em: 20 abr. 2019.

RAMOS, Marília Patta. **Pesquisa social: abordagem quantitativa com o uso do SPSS**. 1. ed. Porto Alegre: Escritos, 2014. 163 p.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p.7-21, ago. 1991. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8604/10155>. Acesso em: 13 abr. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação (SEDUC). Conselho Estadual de Educação/RS (CEEEd/RS). Comissão de Ensino Fundamental (CEF). Comissão de Ensino Médio e Educação Superior (CEF). **Parecer CEEEd/RS nº 765/2015, aprovado em 14 de outubro de 2015**. Aprova o Regimento Escolar Padrão para o ensino fundamental e para o ensino médio dos Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – NEEJAs para alunos maiores de 18 anos. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/12026/parecer-n%C2%BA-0765-2015/termosbusca=765/2015>. Acesso em: 10 abr. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação (SEDUC). Conselho Estadual de Educação/RS (CEEEd/RS). **Resolução CEEEd/RS nº 343/2018, de 11 de abril de 2018**. Consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Sistema Estadual de Ensino. Define providências para a garantia do acesso e permanência de adolescentes e jovens com defasagem idade/etapa escolar na oferta diurna. Acrescenta o inciso X no artigo 16 da Resolução CEEEd nº 320, de 18 de janeiro de 2012, e os §§ 4º e 5º ao artigo 22 da Resolução CEEEd nº 334/2016. Dá outras providências. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/21415/resolucao-n%C2%BA-0343-2018>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SILVERMAN, David. Entrevistas. *In*: SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Cap. 4. p. 107-143. Tradução de Magda França Lopes.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 128 p.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 39-64. Tradução de Aparecida Joly Gouveia e revisão técnica de Maria Alice Nogueira.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2002. 220 p.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. 315 p. Tradução de Fernando Tomaz.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do FUNDEB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 30, n. 3, p. 635-655, set./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/57618/34586>. Acesso em: 06 abr. 2019.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712/10703>. Acesso em: 28 abr. 2019.

LIMA JUNIOR, Paulo; MASSI, Luciana. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 559-574, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n3/1516-7313-ciedu-21-03-0559.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2019.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a Sociologia da Educação**. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2013. p. 1-24. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_08_claudionogueira.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO APLICADO

PESQUISA SOBRE OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Com este questionário eu, Eduardo de David, aluno de Ciências Sociais na UFRGS, pretendo saber um pouco sobre você de forma a melhor entender quem são os alunos da EJA. Todas as informações por você fornecidas serão tratadas de modo primordialmente estatístico, permanecendo suas respostas individuais e seu nome em sigilo.

Sua participação é de grande valor para a realização da pesquisa.

SOBRE SUA ESCOLARIZAÇÃO PRÉVIA

1. Você entrou na escola na idade tida como adequada – de 6 a 7 anos?

1. Sim 2. Não

2. Em que tipo de escola você já estudou?

1. Somente na EJA (*pule para a pergunta 13*)
 2. Somente em escola pública
 3. Somente em escola privada ou vinculada a alguma igreja
 4. A maior parte em escola pública
 5. A maior parte em escola privada ou vinculada a alguma igreja

3. Quantas vezes você repetiu de ano na escola?

1. Nunca repeti 4. Três vezes
 2. Uma vez 5. Quatro ou mais vezes
 3. Duas vezes

4. Quantas vezes você abandonou ou teve de sair da escola?

1. Apenas uma vez 3. Três vezes
 2. Duas vezes 4. Quatro ou mais vezes

5. Em qual série você estava quando abandonou ou teve de sair da escola pela última vez?

1. Na 4ª série do Ensino Fundamental ou antes
 2. Entre a 5ª e 9ª séries do Ensino Fundamental
 3. Quando concluí o Ensino Fundamental
 4. Entre a 1ª e 3ª séries do Ensino Médio

6. Com que idade você estava quando abandonou ou teve de sair da escola pela última vez?

PERCEPÇÕES SOBRE A(S) ESCOLA(S) ANTERIOR(ES)

7. Como você caracterizaria a estrutura física da(s) sua(s) antiga(s) escola(s)?

1. Ótima 4. Ruim
 2. Boa 5. Péssima
 3. Regular

8. Você gostava de ir à escola?

1. Bastante 3. Pouco
 2. Razoavelmente 4. Muito pouco

9. Como você caracterizaria seus antigos professores?

1. Ótimos 4. Ruins
 2. Bons 5. Péssimos
 3. Regulares

SOBRE AS CONDIÇÕES PARA A ESCOLARIZAÇÃO PRÉVIA**10. Quantas vezes você teve de mudar de escola?**

1. Nenhuma vez 3. Duas vezes
 2. Uma vez 4. Três ou mais vezes

11. Quanto a sua família valorizava a escola e lhe estimulava a permanecer nesta?

1. Bastante 3. Pouco
 2. Razoavelmente 4. Muito pouco

12. Quanto a sua família acompanhava sua vida escolar, por exemplo, ajudando em atividades e tarefas da escola, bem como monitorando seu desempenho nesta?

1. Bastante 3. Pouco
 2. Razoavelmente 4. Muito pouco

13. Como você caracterizaria a sua possibilidade de estudar em casa quando você ia para a escola?

1. Sempre podia estudar em casa, pois tinha tempo e meios para isto
 2. Geralmente podia estudar em casa, pois normalmente tinha tempo e meios para isto
 3. Dificilmente podia estudar em casa, pois raramente tinha tempo e meios para isto
 4. Nunca podia estudar em casa, pois não tinha nem tempo nem meios para isto

14. Como você caracterizaria a condição financeira de sua família quando você ia para a escola?

1. Ótima 4. Ruim
 2. Boa 5. Péssima
 3. Regular

15. Com que idade você começou a trabalhar?

1. Aos dez anos ou antes 4. Entre os 16 e 17 anos
 2. Entre os 11 e 12 anos 5. Aos dezoito anos ou mais
 3. Entre os 13 e 15 anos

16. Em geral, qual a situação de trabalho de seu pai quando você ia para a escola?

1. Trabalhador com carteira assinada 6. Atividades domésticas
 2. Trabalhador sem carteira assinada 7. Desempregado
 3. Autônomo 8. Aposentado ou pensionista
 4. Autônomo com empregados 9. Outra _____
 5. Funcionário público ou profissional liberal

17. Em geral, qual a situação de trabalho de sua mãe quando você ia para a escola?

1. Trabalhadora com carteira assinada 6. Atividades domésticas
 2. Trabalhadora sem carteira assinada 7. Desempregada
 3. Autônoma 8. Aposentada ou pensionista
 4. Autônoma com empregados 9. Outra _____
 5. Funcionária pública ou profissional liberal

18. Que grau de escolarização seu pai possui?

1. Nenhum/Nunca estudou 4. Médio Completo
 2. Fundamental Incompleto 5. Superior Completo
 3. Fundamental Completo 6. Especialização ou pós-graduação

19. Que grau de escolarização sua mãe possui?

1. Nenhum/Nunca estudou 4. Médio Completo
 2. Fundamental Incompleto 5. Superior Completo
 3. Fundamental Completo 6. Especialização ou pós-graduação

28. Caso você NÃO PRETENDA realizar curso superior, escolha o motivo dentre os abaixo que mais se aproxima de sua situação:

- 01. A atividade profissional que pretendo exercer não necessita de um curso superior
- 02. A atividade profissional que pretendo exercer necessita de outro tipo de formação
- 03. Gostaria de continuar estudando, mas não me identifiquei com nenhum curso superior
- 04. Não quero mais estudar

29. Como você imagina sua vida daqui a cinco anos? – trabalho, família, estudos...

SOBRE VOCÊ E SUA FAMÍLIA

30. Qual seu nome?

31. Qual seu sexo?

01. Masculino

02. Feminino

32. Qual sua idade?

33. Qual seu número de telefone/WhatsApp?

34. Qual das alternativas a seguir melhor descreve sua atual situação de trabalho?

- 01. Não estou trabalhando nem procurando emprego (*pule para a pergunta 36*)
- 02. Não estou trabalhando, mas procuro emprego (*pule para a pergunta 36*)
- 03. Trabalho eventualmente
- 04. Trabalho até 20 horas semanais
- 05. Trabalho de 21 a 44 horas semanais
- 06. Trabalho mais de 44 horas semanais

35. Seu emprego é:

01. Formal

02. Informal

36. Em média, qual seu salário mensal?

01. Menos de 750 reais

04. De 1800 a 2500 reais

02. De 750 a 1300 reais

05. De 2500 a 3500 reais

03. De 1300 a 1800 reais

06. Mais de 3500 reais

37. Quantas pessoas, além de você, vivem em sua casa?

01. Moro sozinho

04. Três pessoas

02. Uma pessoa

05. Quatro ou mais pessoas

03. Duas pessoas

38. Em média, qual é a renda mensal de sua casa?

01. Menos de 1000 reais

04. De 3000 a 4500 reais

02. De 1000 a 2000 reais

05. De 4500 a 6000 reais

03. De 2000 a 3000 reais

06. Mais de 6000 reais

39. Quem é o maior responsável pela renda de sua casa?

01. Eu mesmo

04. Cônjuge

02. Pai

05. Filhos

03. Mãe

06. Outros _____

Agradeço enormemente a participação e colaboração, certamente será de grande valia. Obrigado!!!