

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO ÁREA DE  
CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Rosângela Ruppenthal Nagel

**ENTRE O ENSINO REGULAR E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REA-  
LIDADE E POSSIBILIDADES**

Santa Cruz do Sul  
2015

Rosângela Ruppenthal Nagel

**ENTRE O ENSINO REGULAR E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REALIDADE E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação e Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Janes Teresinha Fraga Siqueira.

Santa Cruz do Sul

2015

Rosângela Ruppenthal Nagel

**ENTRE O ENSINO REGULAR E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REALIDADE E POSSIBILIDADES**

Esta Dissertação foi submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

*Dr<sup>a</sup>. Janes Teresinha Fraga Siqueira*

Professora Orientadora - UNISC

*Dr<sup>a</sup>. Anezia Viero*

Professora examinadora - UFRGS

*Dr<sup>a</sup>. Sonia Ribas de Souza Soares*

Professora examinadora - UFRGS

*Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas*

Professor examinador - UNISC

*Dr. Cesar Hamilton Brito de Goes*

Professor examinador - UNISC

Santa Cruz do Sul

2015

*Ao meu esposo Otávio, aos filhos Éverton e Rafael, a nora Paola e demais familiares que me acompanharam ao longo do Mestrado.*

N147e Nagel, Rosângela Ruppenthal

Entre o ensino regular e a educação de jovens e adultos:  
realidade e possibilidades / Rosângela Ruppenthal Nagel. – 2015.  
136 f. ; il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa  
Cruz do Sul, 2015.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Janes Teresinha Fraga Siqueira.

1. Educação de adultos. 2. Jovens - Educação. I. Siqueira,  
Janes Teresinha Fraga. II. Título.

CDD: 374

Bibliotecária responsável: Edi Focking - CRB 10/1197

## **AGRADECIMENTOS**

Aos amigos pelo apoio.

Aos colegas que me acompanharam ao longo desse processo, especialmente as colegas que escreveram artigos junto a mim, Suzani da UNISC e a Fernanda da UFRGS.

A minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dra. Janes Teresinha Fraga Siqueira pelas horas de dedicação.

A professora, amiga, colega de escola pública, Mestre em Neurociência, quase Doutora Plena nos EUA, Vera Jorgina Abech Campo.

A todos os professores do Mestrado em Educação.

*Não alcançamos a liberdade buscando a liberdade, mas sim a verdade. A liberdade não é um fim, mas uma consequência.*

(LIEV TOLSTÓI, 1828-1910)

## RESUMO

Este trabalho de dissertação tem sua origem na nossa preocupação com a migração de jovens do Ensino Médio regular para a EJA. Estes jovens tornaram-se alvo de nossa atenção e de nossa pesquisa que busca compreender o porquê dos jovens do Ensino Médio regular noturno de uma escola pública estadual buscarem migrar para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) também de uma escola estadual e quais possibilidades emancipatórias se apresentam a esses jovens. Nosso objetivo geral é analisar os motivos imediatos e mediatos trazidos pelos jovens ao migrar do Ensino Médio regular noturno para as aulas da EJA também no noturno. Já os objetivos específicos são analisar o porquê do movimento de migração realizado pelos jovens do Ensino Médio regular noturno para a EJA; explicar, interpretar e compreender o papel assumido pela escola de ensino regular em relação à essa escolha; à luz dos resultados, propor outras possibilidades educativas aos jovens que contribuam com os seus desenvolvimentos e propiciem possibilidades emancipatórias. Buscamos, teoricamente, apoio nas ideias de Paulo Freire e de pesquisadores da EJA, bem como tentamos analisar algumas categorias da dialética, principalmente a contradição. Realizamos, metodologicamente, uma pesquisa de natureza qualitativa e um estudo de caso. Para isso, seguimos Triviños (1987) e Bardin (1979). Em nossos resultados encontramos, entre os motivos que levaram os jovens a migrar do Ensino Médio regular para a EJA, principalmente a necessidade de trabalhar. Podemos destacar que muitos jovens sentem-se pressionados a sair do Ensino Médio regular para frequentar a EJA.

**Palavras-chave:** Educação. Educação de Jovens e Adultos. Realidade. Possibilidade. Contradições. Emancipação.



## ABSTRACT

This Master's Thesis work has its origin from our concern about the migration of young from high school to EJA. These young became the focus of our attention and our research which seeks to understand why young from state public nightly high school are looking for migrating to Young and Adult Education (EJA) either from public state school and what emancipatory possibilities come out for these young.

Our general goal is to analyze the immediate and mediate reasons brought by young as migrating from nightly high school to EJA's classes either in the night shift. Besides, the specific goals are to analyze the reason of migrating movement accomplished by young from nightly high school to EJA; to explain, interpret and understand the school role in relation to this choice; in light of the results, to propose other educative possibilities to young that contribute to their development and provide emancipatory possibilities.

We seek, theoretically, support on Paulo Freire's ideas and on EJA's researchers as well as we tried to analyze some dialectic's categories, mainly the contradiction.

We achieved, methodologically, a qualitative research and a case study. For this, we base ourselves on Triviños (1987) and Bardin (1979).

In our results we found, among the reasons which led young for migrating from high school to EJA, mainly the need to work. We can highlight that lots of young feel pressured as leaving high school to attend EJA.

**Keywords:** Education. Young and Adult Education. Reality. Possibility. Contradiction. Emancipation.

## LISTA DE ABREVIATURAS

BM	Banco Mundial
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CEMEJA	Núcleo Municipal de Educação de Jovens e Adultos - SCS
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação dos Adultos
CPC	Centro da Cultura Popular
COM	Conselho de Pais e Mestres
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICAE	Internacional Council of Adult Education
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAIS	Movimento de Alfabetização e Integração Social da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - Gravataí /RS
MEB	Movimento de Educação de Base da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização Nacional das Nações Unidas
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Movimento da Cultura Popular
PEI	Programa de Educação Integrada
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação

SEDUC	Secretaria Executiva de Estado de Educação
SMEC	Secretaria Municipal de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização Educacional Científica e Cultural
USAID	United States Agency for International Development
RSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>CONSTRUINDO MEU PROBLEMA DE PESQUISA .....</b>	<b>17</b>
2.1	Problema e objetivos .....	17
2.2	Hipóteses .....	17
2.3	Justificativa.....	18
<b>3</b>	<b>ASPECTOS HISTÓRICOS DA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL .....</b>	<b>20</b>
3.1	Relações entre as políticas internacionais e as políticas nacionais de EJA e a especificidade da formação de professores para EJA .....	30
3.2	Da mão de obra escrava à relação capital trabalho .....	43
3.3	A Educação de Jovens e Adultos: o aligeiramento e a formação da força de trabalho .....	49
3.4	EJA e a teoria de Paulo Freire .....	52
<b>4</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>62</b>
4.1	Natureza e tipo de estudo.....	62
4.2	População e amostra .....	63
4.3	Coleta de informações .....	64
4.4	Modo de análise das informações .....	66
<b>5</b>	<b>A REALIDADE E AS POSSIBILIDADES DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO REGULAR QUE VÃO PARA A MODALIDADE EJA.....</b>	<b>68</b>
5.1	A realidade pesquisada e os sujeitos da pesquisa .....	68
5.2	Como acontece o processo de passagem do nível médio para modalidade de EJA e suas contradições .....	71
5.3	Os motivos apontados pelos alunos para deixarem o Ensino Médio regular e irem para a modalidade de EJA e suas contradições .....	84
5.4	Os motivos apontados pelos professores e pelos alunos para que estes buscassem a modalidade de EJA e suas contradições .....	93
5.5	As possibilidades emancipatórias propiciadas pela EJA na visão dos alunos e professores .....	101
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>115</b>
	REFERÊNCIAS.....	125
	APÊNDICE A - Roteiro da entrevista semiestruturada para os alunos.....	130

<b>APÊNDICE B - Roteiro básico para entrevista semiestruturada com as professoras (es) .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE C - Ficha de acompanhamento e controle de livros didáticos – Ensino Médio noturno .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE D - Quadro 1: organização de dados gerais sobre os alunos da EJA .....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE E - Quadro 2: organização de dados gerais sobre as professoras a partir das entrevistas.....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXO 1 - Plano de estudos da escola pesquisa - “Rubi” .....</b>	<b>137</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação representa para nós algo relevante, pois são observações e o modo do olhar para a realidade escolar que vão se aguçando no decorrer dos anos de trabalho e de estudo, tendo o foco especialmente direcionado à preocupação com a migração dos jovens do ensino regular noturno de uma escola pública estadual para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de outra escola pública estadual.

A correlação da pesquisa com o objeto em estudo leva em conta um pouco de minha história, com aspectos que abrangem a minha vida, que são: ser mulher, esposa, mãe, dona de casa e professora da biblioteca escolar. Lecionei durante vários anos, tendo regência de classe primeiro no município e depois no Estado. Tive experiência lecionando no Currículo por Atividades e em Clube de Ciências. Depois, lecionei Ciências e Física em escola de 1º e 2º graus, hoje escola de Educação Básica. Cursei pós-graduação em Física logo após a Habilitação em Física. Passados 20 anos, voltei a estudar Gestão, Supervisão e Orientação Escolar. Apesar de ter pesquisado na área da educação, ainda curiosidades estavam presentes e continuei minhas observações e interrogações. Questões como o porquê de o aluno do Ensino Médio continuar faltando às aulas, desistindo, cancelando matrícula, abandonando ou se transferindo para a Educação de Jovens e Adultos. Quando entregavam os livros didáticos (FNDE), alguns alunos diziam que estudavam na Educação de Jovens e Adultos ou que aguardavam matrícula. Para estudar este fenômeno que envolve meu entorno escolar, procurei o Mestrado em Educação em 2013.

Iniciamos um novo século com o aumento das vagas nas escolas públicas no nível fundamental, o que deveria representar a superação do analfabetismo. O acesso à escola demonstrou a superação do elitismo que caracterizava o início do século passado e quase todo ele. A elite sempre estudou nas melhores escolas e nas melhores Universidades da Europa porque podiam pagar. Isso é histórico no Brasil. Atualmente, percebemos que, com o aumento da oferta escolar (acesso para todos), continuamos com a qualidade de ensino muito ruim. Juntando dois fatores, a má qualidade do ensino e a pobreza de uma parcela considerável da população, resulta em fracasso, repetência, evasão ou expulsão da escola. Em sua grande maioria, os alunos passam pela escola sem conseguirem aprendizagens significativas. O resultado disso é a substituição do analfabetismo absoluto por um

numeroso grupo de jovens e adultos que não dominam a leitura, a escrita e o cálculo. Passamos a denominar esse fenômeno de analfabetismo funcional. As aprendizagens são insuficientes a ponto de não utilizarem com liberação o conhecimento adquirido no seu cotidiano.

A modalidade de ensino que queremos pesquisar merece muito mais atenção do que recebeu até hoje. A Educação de Jovens e Adultos, por se tratar de uma modalidade de educação e não de ensino, por se destinar a jovens e adultos trabalhadores, deveria ser muito bem amparada e convocada ao estudo pelas políticas públicas. Esses alunos merecem um tratamento especial e uma redução na carga horária de trabalho para, conseqüentemente, conseguirem estudar.

Outro problema da EJA que precisamos alertar é quanto ao modelo dominante de campanhas de curto prazo, com mão de obra voluntária e com recursos humanos não especializados. Os jovens que apresentam defasagem sériedade vão para a EJA e, com a aceleração dos estudos, regularizam o fluxo escolar, representando um interesse do governo.

O maior problema enfrentado pela EJA é a falta de valorização por parte das políticas públicas brasileiras. Em um momento, as políticas apontavam em favorecimento ao Ensino Fundamental, mas priorizaram o ensino de crianças e adolescentes. Com a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB houve mais recursos, mas ainda representa pouco, uma vez que muitas escolas estão precisando de reformas e de outros investimentos.

O que nos instigou a pesquisar na modalidade de EJA são as observações que tivemos a oportunidade de realizar na escola onde trabalhamos no Ensino Médio regular noturno, onde lecionamos durante 10 anos a disciplina de Física. Também trabalhamos 14 anos no setor de Biblioteca Escolar. Quando foi necessário e a direção precisava de nosso trabalho, substituímos professores na sala de aula.

A escola de Ensino Médio que trabalhamos tem uma estrutura física muito boa. É conservada, limpa e com murais bem elaborados. Até o ano de 2013 teve todos os setores funcionando, mas, atualmente, o setor de informática está fechado.

Esse fato representa por si só, na atual realidade, uma precarização do ensino para os jovens. Significa que as políticas do governo não atendem certas necessidades fundamentais para que uma escola funcione com qualidade.

Nossa pesquisa está voltada à compreensão dos motivos que influem na saída dos alunos da escola regular ao cancelarem a matrícula e se transferirem para

outras escolas e para as salas da EJA. Esse fenômeno vem ocorrendo há alguns anos. Nossa observação aconteceu no setor de biblioteca onde trabalhamos com os livros didáticos do FNDE. Fazemos o controle de entrada e saída desses livros, bem como anotações na parte das observações no final da lista que categorizava os alunos como “transferidos”, “cancelamento de matrícula” e “não vem mais” (evadido).

Sempre que realizávamos esse trabalho nossa pergunta era: por que esse tipo de evasão está acontecendo? A curiosidade era saber o que estava por trás disso. Como resposta, nossa hipótese é de que o sistema, ao produzir atrasos e repetências, leva os alunos a quererem deixar o ensino regular, talvez antes do tempo e da idade e buscar uma formação mais aligeirada. Pensamos, também, que esse processo pode envolver outros alunos além dos transferidos e que esse problema se relaciona com a busca por uma oportunidade no mercado de trabalho atual, onde predomina o trabalho flexível e ainda há lugar para os jovens com pouca formação.

Pereira e Teixeira (2010, p. 112-113) analisam o Art. 22 da LDB (Lei nº 9394/96) que estabelece como finalidade para a educação básica “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Na estrutura desse nível de ensino, observa-se um movimento de mudança evidenciado pelo aumento significativo de matrículas decorrentes da ampliação do número de concluintes de Ensino Fundamental. Em 2005, 1,5 milhão de alunos concluíram o Ensino Fundamental em idade própria (15 anos) e 900 mil concluíram-no com idade superior a 17 anos (a idade própria para concluir o Ensino Fundamental, segundo a lei, é 15 anos).

Dados estatísticos mostram que a população na faixa etária entre 15 e 24 anos excede a 35 milhões de jovens (PNAD/IBGE, 2005) e que, no mesmo ano, conforme o Censo Escolar, foram matriculados no Ensino Médio cerca de 9 milhões de jovens, contingente que representa 51% daqueles cuja faixa etária vai de 15 a 19 anos de idade.

Uma vez que sabemos do acesso limitado ser um problema, outras questões problemáticas do Ensino Médio são a defasagem idade-série, que atinge 54% dos estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos de idade, e o fato de que 50% dos estudantes da rede pública frequentam o ensino noturno. Aqui destacamos que a maioria está fora da faixa adequada para esse nível de ensino. Aproveitemos para destacar



que, a partir de 2000, vem diminuindo a distância histórica na relação idade-série, que passou de 54,9% para 46,3% em 2005. Consideramos que a diminuição ainda não é relevante.

Pereira e Teixeira (2010, p. 113 - 114) comentam sobre o ordenamento jurídico da educação, ressaltando que outra iniciativa que também deu visibilidade à necessidade de priorizar o Ensino Médio foi o Plano Nacional de Educação – PNE<sup>1</sup> (Lei n. 10.172/2001). Entre as metas do PNE estão a proposta de o Ensino Médio ter como objetivo garantir a elevação do nível de escolaridade da população; o oferecimento de no mínimo 50% das vagas necessárias para suprir a sua demanda em cinco anos, e 100% em dez anos; e a redução da exclusão escolar, causada pela repetência e pela evasão, em 5% ao ano. Essas metas apontavam para a necessidade de acompanhamento de uma política global que leve a garantia da universalização do Ensino Médio público e gratuito para o contingente de jovens e adultos em todo o nosso país. No entanto, as mesmas não foram cumpridas.

A coleta de dados foi realizada em uma escola pública de Ensino Médio em um município do Vale do Rio Pardo. Na ocasião, designei as escolas por outro nome. São várias que são citadas, tanto de Ensino Médio como de Ensino Fundamental: EM Ágata, EM “Rubi”, EM Cristal, EF Esmeralda, EF Diamante e assim fui nomeando. Já os alunos e as professoras foram designados por nome de flores. As categorias que vão ser utilizadas são do materialismo dialético e as categorias que aparecem na obra de Freire.

Essa dissertação está dividida em 5 partes. A primeira traz a problemática de pesquisa, a segunda apresenta a história e a política da EJA, a terceira aborda a metodologia, a quarta fala da realidade e das possibilidades, enquanto a quinta e a última parte se traduz em uma síntese final.

---

<sup>1</sup>Este PNE não cumpriu as metas estabelecidas. Atualmente, temos um novo PNE, votado em 2014, que estabeleceu metas para daqui 10 anos, logo, para 2024.

## **2 CONSTRUINDO MEU PROBLEMA DE PESQUISA**

### **2.1 Problema e objetivos**

Nosso problema de pesquisa até o momento está elaborado da seguinte forma:

Por que os jovens do Ensino Médio regular noturno de uma escola pública estadual buscam migrar para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), também de uma escola estadual, e quais possibilidades emancipatórias se apresentam a esses jovens?

Desse problema decorre uma reflexão para apresentar os objetivos de nosso estudo. Nosso objetivo geral é:

-Analisar os motivos imediatos e mediatos trazidos pelos jovens ao migrar do Ensino Médio regular noturno para as aulas de EJA também no noturno.

Nossos objetivos específicos são:

- Analisar o porquê do movimento de migração realizado pelos jovens do Ensino Médio regular noturno para a EJA;

- Explicar, interpretar e compreender qual o papel assumido pela escola de ensino regular em relação a essa escolha;

- À luz dos resultados, propor outras possibilidades educativas aos jovens que contribuam com o seu desenvolvimento e propiciem possibilidades emancipatórias.

### **2.2 Hipóteses**

Supomos que o aluno, ao migrar do ensino regular noturno para a EJA, tem como objetivo maior se preparar para o mercado de trabalho disponível a ele.

A maioria desses jovens está preocupado com sua condição de trabalhador por ter dificuldades financeiras e também com a sobrevivência diária, assim como em poder adquirir bens materiais necessários para melhoria de sua qualidade de vida.

Pensamos que alguns alunos migram para a EJA porque são incentivados a não permanecerem no ensino regular, devido à idade e, às vezes, até porque os professores consideram que os mesmos atrapalham as aulas.

### 2.3 Justificativa

Nosso interesse por esse tema surgiu devido a convivência com alunos do ensino noturno na biblioteca escolar, nosso local de trabalho na escola. Em geral, os alunos comentam a ideia de deixar o Ensino Médio regular e frequentar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mesmo que sua idade ainda permita sua permanência no ensino regular. Segundo observações e dados empíricos de pesquisa, muitos jovens ainda com 14 anos ou prestes a completar 15 anos, ao se achar em atraso nos estudos, às vezes, param de estudar e esperam fazer 15 anos para ingressar na EJA. Para conhecer seus motivos, pensamos em aprofundar o conhecimento de suas realidades vividas e quais as possibilidades que os mesmos pensam encontrar na EJA.

Entendemos que esse tema é relevante academicamente por se tratar de ensino público, de alunos jovens que, em sua maioria, são trabalhadores, e ainda porque a EJA tem como fundamento a herança da Educação Popular. Mesmo não sendo esse o nosso foco do estudo, é importante destacar que a Educação Popular é historicamente relevante na constituição da EJA antes do Regime Militar. Particularmente, consideramos que a escola possui orientadores e supervisores, inclusive no noturno, logo os jovens deveriam receber orientação quanto a essa mudança. Também queremos ressaltar que, de certa forma, segundo nosso ponto de vista, os alunos são empurrados para ir à EJA.

O que se ouve em geral na escola, segundo a escuta de alguns professores e relatos de estagiários, é que professores e diretores costumam dizer em conselhos de classe que esse aluno, ao fazer 15 anos, deve “chispar” para a EJA.

O Ensino Médio Politécnico<sup>2</sup> da escola em que trabalho teve seis turmas no ano de 2012 no ensino noturno. O total de alunos no Ensino Médio Politécnico dessas turmas soma 235 alunos. No ano de 2012, desses 235 alunos 13 pediram transferência para Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Ensino Médio regular

---

<sup>2</sup> O horizonte que deve nortear a organização do Ensino Médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não no mero adiestramento em técnicas produtivas. Não há a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politécnica significa especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (SAVIANI, 2014, p. 161).

(ainda não politécnico) conta com 4 turmas e a soma de alunos dessas turmas é de 137. Desses, 137 alunos e 3 pediram transferência para a EJA. O total de transferidos para a EJA em 2012 foi de 16 estudantes.

No ano de 2013, o Ensino Politécnico aumentou para 7 turmas com um total de 273 alunos. Desses, 21 foram transferidos para a EJA, segundo informações da escola. O Ensino Médio regular (ainda não politécnico) diminuiu para duas turmas, com um total de 73 alunos. Desses, 12 foram transferidos para a EJA. O total de transferência em 2013 foi, portanto, de 33 alunos. Logo, houve um aumento de transferências de mais de 50%. Esses dados aparecem no quadro em anexo, cujo título é *Informações Coletadas na Escola sobre a Quantidade de Alunos que Migram do Ensino Médio para a Educação de Jovens e Adultos*.

Em nossa pesquisa, pretendemos ter como sujeitos os alunos transferidos do ensino regular noturno para a EJA. Eles se transferem do Ensino Médio de uma escola Estadual de um município do Vale do Rio Pardo para outra escola estadual que possui a modalidade de EJA, também do mesmo município.

De forma geral, os estudos sobre a EJA existentes geralmente são numerosos sobre a temática que se pensa estudar. O presente estudo se desenvolve sobre uma temática que não tem sido muito estudada e, se foi analisada e investigada, realizou-se na perspectiva de outra teoria.

### **3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL**

Ao longo da história, a educação no Brasil passou por processos formais e não formais, sendo que o colonialismo deixou marcas profundas. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de educação que possui uma história singular de luta e de resistência muito sofrida e de grande importância na educação brasileira. A EJA sofreu com cortes financeiros e foi ao longo da história relegada a um segundo plano.

Devido ao Brasil possuir desde a sua colonização uma economia ligada à exploração e exportação, os bens existentes aqui tinham como objetivo serem enviados a Portugal. Aqui não existia mão de obra própria do colonizador, sendo necessário que se formasse. Então, os jesuítas faziam a parte da catequização das crianças de origem indígena e, aos poucos, foram atingindo os Países. Os jesuítas foram aos poucos inserindo os valores e os costumes que queriam no Brasil-colônia. Nas atividades missionárias, ocorriam práticas educativas para os jovens índios, negros e descendentes de portugueses.

A exploração da mão de obra aconteceu com o trabalho escravo, tanto indígena quanto negro, em que a luta dos contrários não é a relação senhor-escravo, mas a relação capital-trabalho. Viero (2007, p.226) coloca que o Brasil ocupou uma posição na divisão internacional do trabalho, tendo os trabalhadores como escravos, fazendo com que o acesso à leitura e à escrita no Brasil-colônia como no Império, não se tornando uma necessidade. O sistema de educação no Brasil era elitista, criando grande número de brasileiros analfabetos.

Ainda de acordo com Viero (2007, p.208-209), o sentimento de inferioridade causado pelas práticas discriminatórias se torna uma arma poderosa de dominação. O vínculo entre o saber e poder se tornou indissolúvel. As relações de classe conservam marcas da sociedade colonial escravista e com características hierárquicas. Os analfabetos e pouco escolarizados são dignos de ajuda e de pena, negando sua condição de sujeito de direito. Essa forma discriminatória se refere ao longo da história brasileira até nossos dias atuais.

Cormelato (2001, p. 30) comentou os dados do censo de 1920, que registrou que 72% da população com mais de 5 anos era analfabeta. Após essa data, verifica-se um movimento de parte da população e de educadores com o objetivo de ampliar

o número de escolas e melhorar a qualidade, bem como a exigência que o Estado se responsabilizasse pela oferta destes serviços.

Cormelato (2001, p. 29) ressalta que a primeira Constituição Brasileira, datada de 1824, que garantia uma “[...] instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, não se realizou por motivos: primeiro porque só possuía cidadania uma pequena parcela da população, ou seja, era a elite econômica, e, em segundo, porque o império não destinou dinheiro, sendo fácil proclamar. A oferta da educação básica era incumbência das Províncias que, com poucos recursos, não podia acatar a lei, que permaneceu sobre responsabilidade do Governo Imperial a educação das elites.

A referida autora revela, ainda, que o pensamento da elite naquela época era de oferecer instrução para todos, por influência do pensamento moderno liberal. Argumentava que a educação amenizava os sujeitos das ilusões do entusiasmo e de superstição que poderiam dar início a terríveis desordens. Dessa forma, facilitava o desempenho do Governo.

Segundo Santos (2010, p. 31-32), no Império e na Primeira República surgiu a experiência de escolas de adultos em algumas Províncias, as chamadas “[...] escolas noturnas”. Nessas escolas, os papéis sociais foram sendo definidos, pois a educação era tratada de forma diferenciada para os negros, índios e descendentes dos portugueses (classe mais humilde). A grande maioria da população permanecia fora da escola, enquanto os filhos das elites recebiam o melhor ensino e iam estudar na Europa.

Os adultos iletrados sofreram repressões, foram excluídos da participação social e do exercício da cidadania, devido ao fato de que as pessoas analfabetas não votavam, isto é, não havia preocupação com a educação de jovens e adultos. Os trabalhadores da época, que viviam em províncias e municípios, começavam a se manifestar quanto a isso.

Siqueira (2007, p. 86) transcreve Pesavento (1994), ao analisar a república positivista e a implantação do novo regime Republicano no Brasil e no Rio Grande do Sul, destacando que essa transição não fugiu do contexto geral de transformação do País. O Rio Grande do Sul era conhecido como celeiro do País.

Ainda de acordo com Siqueira (2007), com a ascensão da burguesia ao poder, o cidadão deveria se preparar para o trabalho com alguma escolarização. Sobre a visão positivista e ainda atual da educação, a referida autora revela que “[...]”

entendemos que a visão positivista pretendia o progresso econômico e a ordem social, essa pode ter sido conquistada com a ajuda da educação” (SIQUEIRA, 2007, p. 87 - 88).

Neste sentido, Siqueira (2007, p. 88) apud Pesavento (1994), diz que do final do século XIX até 1937 ocorrem às migrações do Brasil, quando os imigrantes italianos, poloneses, judeus e alemães se estabeleceram no Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul. A escolarização para eles era necessária, pois já ocorria nos países de onde vieram. Essa escolarização ocorreu de forma comunitária com os próprios imigrantes e com a contribuição das igrejas Católica e Protestante.

Siqueira (2007, p. 89) se baseia nos autores Viero, Fisher e Moll, quando conta que os imigrantes também trouxeram a vivência dos Movimentos Sociais de conotação libertária, como a Anarquista<sup>3</sup>, que consideravam importante. Essa corrente anarquista questiona fortemente as concepções educacionais da corrente positivista e propõe um método de aprendizagem que era o oposto aos métodos tradicionais.

A referida autora também transcreve Rodrigues, que estudou as vivências e os movimentos dos imigrantes libertários de Erebango. Aí já era possível verificar registros dos Movimentos Sociais dos trabalhadores. Em suas propostas educacionais, foi incluída a educação de jovens e adultos trabalhadores, sendo que acontecia em suas comunidades libertárias.

Lóss Santos (2003, p. 72-73) retrata que a história da desescolarização no Brasil tem suas raízes nas relações de poder. Há uma dialética do poder, da qual levantam-se questões como a marginalização, a exclusão e a violência, estritamente relacionadas à Educação de Jovens e Adultos. Por outro lado, as interações sociais pautadas nessas relações são responsáveis por significados que repetem as relações de dominação.

Lóss Santos (2003, p. 76) recorre a McLaren (1997) para nos trazer o que esse professor americano define como marginalização. McLaren discute as posições de Young, definindo o conceito de marginalização:

---

<sup>3</sup>O anarquismo: é uma concepção de Estado. Para os anarquistas a sociedade não deveria ter um Estado, os cidadãos deveriam se auto organizar.

[...] se refere a grupos que constituem a crescente subclasse de pessoas que sofrem severa privação material e estão confinados a vida de desemprego e expulsos de uma participação útil na vida social. (MCLAREN, 1987, p. 34).

Esses grupos eram formados por relegados a um segundo plano, sendo pessoas não-letradas e com poucos escolarizados. Em geral, eram velhos, pobres, negros e mulheres.

Para Santos (2010, p. 34), já na Constituição de 1934<sup>4</sup> surgiu a proposta de um Plano Nacional de Educação, que propôs a existência de um ensino primário integral e gratuito e com a frequência obrigatória, possibilitando um ensino que se estenderia aos adultos, uma vez que a economia do País passou do campo para a cidade, e assim a educação de crianças e adultos passou a ser entendida como direito constitucional.

Com a implantação do Estado Novo nada pode ser realizado, ficando apenas alguns indicativos de ação.

A constituição de 1934 foi substituída pela de 1937, que mantinha nos estados a responsabilidade pela educação de adultos, deixando o plano e suas propostas apenas no papel. De todo modo, as mudanças ocorridas no mundo em relação ao crescimento da industrialização e da urbanização, que são vividos no Brasil, refletem na constituição, que aponta a necessidade da educação de toda a população, inclusive da população adulta. Para acompanhar esse crescimento e ao mesmo tempo auxiliar no desenvolvimento do país era preciso uma população educada, escolarizada, que soubesse lidar com as novas formas de organizar o tempo e o espaço.

Segundo Viegas (2002, p. 140), as políticas de educação de jovens e adultos no Brasil devem ser entendidas no contexto da produção e reprodução da força de trabalho, “[...] ou seja, trata-se de analisar, historicamente, o investimento do Estado. Esse investimento teria como objetivo preparar os trabalhadores para atuarem no desenvolvimento da indústria”.

A partir daí, houve muito empenho com campanhas e programas de alfabetização. Surgiram e aumentaram os direitos sociais e a tentativa de resgatar a cidadania para uma parcela da população que não estudou na infância por falta de acesso.

Lóss Santos (2003, p. 71-72), citando Haddad e Di Pierro (1999), revela que, historicamente, as esparsas preocupações com a Educação de Adultos no Brasil

---

<sup>4</sup>A Constituição de 1934 corresponde ao início da era Vargas. Era ainda a Democracia de Vargas.



viam essa possibilidade como um consentimento e não como um direito, tanto que só começou a ter espaço na história da educação brasileira a partir da década de 1930, quando os movimentos passaram a exigir do Estado essa responsabilidade, impulsionados pelos processos de mudança social decorrentes da industrialização e sob o patrocínio da Escola Nova. A partir da década 1940, surgiu, pela primeira vez expressa como política educacional, a preocupação com essa modalidade de educação, instaurando-se a primeira Campanha de Educação de Adultos (1947) e as primeiras escolas “supletivas”, caracterizando-se por um processo “aligeirado” e “infantilizado” de educação.

Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 59), no Brasil, a educação de adultos se destacou com a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos iniciada em 1947, dirigida por Lourenço Filho, que considerava como um projeto de elevação cultural dos cidadãos.

No plano internacional, a educação de adultos também tem uma história que se expressa através da realização das confinteas desde 1949. A primeira Confintea (1949) aconteceu em Elsidore na Dinamarca, promovida pela UNESCO. Nessas, os países participantes eram signatários das metas estabelecidas. Nem sempre as mesmas eram cumpridas em sua íntegra, mas eram de grande importância as conferências internacionais como possibilidade de encontro internacional e de discussão de metas na busca de avanços nas políticas dessa modalidade de educação.

Viero (2007, p. 118) se baseia em Brandão para explicar que a Educação Popular diz ser a dimensão pedagógica do próprio Movimento Popular, e que o processo de produção do saber é pedagogicamente de maior importância do que o seu produto. Na educação popular é mais importante entender como as pessoas vivem as experiências criadoras de conhecimento, em que o educador se coloque desde o ponto de vista das comunidades reais e consiga articular a cada momento. Desse modo, a educação busca sintetizar o saber do grupo e o conhecimento do educador que produza respostas mais eficazes para organização de ações, constituindo-se em processos de luta em que a exploração não está separada do explorador. Assim, a epistemologia denominada *Educação Popular* inverte a práxis questionadora de um contexto onde a maioria vive no silêncio e na miséria, apontando para um mundo em possibilidades.

Segundo Brandão<sup>5</sup> (2007), a educação popular teve origem na América Latina no terreno fértil das utopias de independência, autonomia e libertação, que propunham um modelo de desenvolvimento baseado na justiça social. Para esse modelo de educação popular, a conquista do Estado era necessária. No entanto, esse processo foi interrompido pela bruta intervenção militarista e autoritária. A educação popular se refugiou em organizações não governamentais e até mesmo em alguns casos na clandestinidade.

No final da década de 1950 e no início da década de 1960, segundo Lóss Santos (2003, p. 72), começou a administração “[...] um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, colocando o educando como sujeito de sua aprendizagem, cuja referência principal foi Paulo Freire”. Porém, com o golpe militar de 1964, a “consciência crítica” estimulada pelo método de Paulo Freire era vista como uma ameaça. Em 1967 e ao longo da década de 1970, o governo controlou a EJA, criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). As ações do Mobral na década de 70 se expandiram e subdividiram-se em programas, como o Programa de Educação Integrada (PEI), possibilitando a continuação de estudos e consolidando a ideia de pós-alfabetização (Brasil, 1999, p. 22).

Segundo as colocações de Viero (2007), na II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que aconteceu em Montreal (1963), a educação teve dois enfoques que a distinguiram: a educação de adultos, concebida como uma continuação da educação formal, como educação permanente, e a educação de base ou comunitária.

Na III Confinteia, realizada em Tóquio (1972), ela voltou a ser entendida como suplência da educação fundamental (escola formal), como forma de reintroduzir jovens e adultos, especialmente os analfabetos, no sistema formal de educação.

Di Pierro et al (2001, p.61) contam que, a partir de 1969, o Governo Federal organizou o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em nível nacional, abrangendo muitos adultos analfabetos em vários locais do País, através de comissões municipais. O Mobral se encarregou pela execução das atividades enquanto controlava rígida e de forma centralizadora a orientação, a supervisão pedagógica e a produção de materiais didáticos. Como esse movimento teve

---

<sup>5</sup> Conferência de Abertura do II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, Goiânia, 2007.

abrangência e se capilarizou, contribuiu para legitimar a nova ordem política que se instalou em 1964. Essa iniciativa do governo também respondia a orientações emanadas de agências internacionais vinculadas à Organização das Nações Unidas, especialmente a Unesco. O Mobral foi extinto em 1985, sendo muito criticado por não promover o domínio da escrita. A abertura política já estava acontecendo e o que restava da estrutura do Mobral foi englobada pela Fundação Educar. Nesta época, muitos programas governamentais aceitavam a experiência de educação popular, que passou a fazer parte da educação formal com a promoção da escolarização de jovens e adultos por meio de programas extensivos de educação básica.

A Lei Federal 5.692/71 constituiu o então chamado ensino de primeiro grau. Também criou as regras básicas para o provimento de educação supletiva, que se relacionava a esse grau de ensino aos jovens e adultos, destacou várias funções, entre elas, a suplência – relativa à reposição de escolaridade; o suprimento – relativo ao aperfeiçoamento ou atualização – referentes à formação para o trabalho; e a profissionalização.

O Ensino Supletivo, com a Lei nº 5.692/71 (reforma da LDB Lei nº 4.024/61, de João Goulart, e reforma da Lei 5.040/68), propunha a integralização do ensino de 1º grau, rompendo legalmente com a visão de educação de adultos como sendo “alfabetização”. Firmava-se, então, a ideia de suplência que propunha ampliar as possibilidades de escolarização aos que não tiveram acesso na idade própria.

Para Haddad (1999), a implantação do Ensino Supletivo se destinou a adultos, demarcando experiências de práticas pedagógicas desse nível de ensino de forma acelerada e infantilizada, o que causou baixo custo e as práticas pedagógicas inadequadas às características desse grupo.

O Governo Militar, segundo Viero (2007, p. 209), continuou investindo em campanhas de EJA, embora criticado pelos movimentos sociais e UNESCO. O Governo Militar continuava investindo em campanhas de EJA. Através do Mobral, esse contexto de poder voltou a colocar a necessidade da erradicação do analfabetismo, considerado como causa do desemprego. O programa, junto com o supletivo, atendia ao modelo de desenvolvimento em que as políticas de educação objetivavam o Ensino Técnico.

Lóss Santos (2003, p. 72-73) comenta que, com o retorno de Freire do exílio no início dos anos 1980, ocorreu a reabertura política, a pressão dos movimentos

sociais e as discussões sobre a Constituição de 1988. Dessa forma, houve a contribuição para que, no fim da década de 1990, a EJA atingisse uma posição melhor, mesmo que fosse apenas nas questões teórico-metodológicas.

Com a Constituição de 1988, propiciou-se a discussão para construir a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e também a emenda constitucional de nº 14/96, que criou o Fundo de Participação e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), sendo que este, no início, desconsiderou a EJA, que só mais tarde seria incluída como beneficiária, em parte, desses recursos.

Em 1985, foi realizada a IV Confinteia, na cidade de Paris, que teve como característica a pluralidade de conceitos. Lá, discutiram temas como alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional e educação técnica.

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em Jontien (Tailândia), em 1990, entendeu-se que a alfabetização não podia ser separada da pós-alfabetização.

A VI Conferência (Hamburgo, 1997) reconheceu a educação de adultos como um campo próprio e inovador da educação formal e informal, um campo impulsionado hoje nos espaços de formação criados pelas novas tecnologias da informação. Nessa conferência, a concepção alargou-se. De educação compensatória passou à concepção de educação ao longo da vida. Dessa conferência foi trazido o debate sobre uma nova concepção de EJA, propondo a superação do conceito de educação compensatória e adaptativa para o conceito “educação ao longo da vida”.

Para Viero (2007, p. 221), a compreensão de “[...] educação ao longo da vida”, é uma expressão utilizada em nível mundial para as práticas desse campo da educação na atualidade. Ao ser adotado na fundamentação das práticas brasileiras de EJA, tem interferência da nossa formação histórica e cultural.

Neste mesmo contexto, ressalta também que a educação procura ajustar as pessoas aos desafios impostos pela sociedade, procurando respostas necessárias aos problemas gerados pelas mudanças tecnológicas, apresentando-se de forma neutra. Assim, ocorre uma relação íntima da educação permanente com o desenvolvimento das ciências e da técnica na sociedade capitalista.

Ainda sobre esse assunto, Viero (2007, p. 226) nos fala que a educação ao longo da vida ao engendrar os princípios de Educação Popular é estrategicamente criada como alternativa necessária à plena realização pessoal. Dessa maneira, é política e cidadã, com aspirações emancipatórias. A conscientização existe nas práxis, no ato de ação-reflexão, num movimento permanente de superação da desumanizante coisificação do real, de forma que uma nova realidade mude a maneira de ser da humanidade.

Para a referida autora, a educação, ao longo da vida, aproxima-se das práticas de Educação de Jovens e Adultos dos Movimentos Populares de trabalhadores, como algumas práticas no interior de Administrações Públicas<sup>6</sup>, presentes nas práticas da Educação Popular, que se reconhece pelo fato de uma transformação mais ampla.

A última Confinteia foi realizada no Brasil em 2009. Fruto dela saiu o Marco de Ação de Belém. Entendemos que essa declaração veio para tentar dar andamento as metas da Declaração de Hamburgo que não foram cumpridas.

Para Viero (2007, p. 209), essa concepção de EJA aparece com nova roupagem nas orientações políticas neoliberais do Estado Brasileiro, repassando os serviços sociais para a sociedade civil, chamada de parcerias. Esses programas reforçam os programas de curta duração para a EJA e com práticas de qualidade questionáveis. A alfabetização não é garantida de fato como direito à educação dessa população, ocorrendo o aligeiramento com programas de curta duração e centrada na decodificação do sistema alfabético.

Um dos programas, o Brasil Alfabetizado, criado em 2002, foi alterado para oito meses, sendo que a Alfabetização Solidária adotou cinco meses de duração. Os alfabetizadores ganharam bolsas, o que se constitui na precarização do trabalho em tempos neoliberais. Os frequentadores desses programas eram fortes candidatos a não ultrapassarem a barreira do analfabetismo absoluto ou funcional.

Brandão (2007, p. 4), na Conferência de abertura do II Seminário de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, em Goiânia, colocou que os anos 1960 foram o período de referência que passou em torno da pessoa e das ideias de Paulo Freire. Essa educação popular, tirando algumas exceções, esteve relacionada

---

<sup>6</sup>A administração pública que se aproxima das práticas de um movimento popular. Foram 16 anos de educação popular em Porto Alegre.

a experiências quase efêmeras de uma alfabetização popular, estendida a programas de educação continuada de jovens e adultos das “classes trabalhadoras”. Exemplo disso foi o Movimento de Educação de Base, um trabalho pedagógico de alfabetização que tentava estar associado a projetos de uma “ação comunitária”. Esta proposta era frágil e bastante idealizada de “conscientização” e de “mobilização popular”, dirigida à criação cultural de focos de convergência de uma ação política socialmente transformadora, aumentando o alcance e terminando com o sentido da atividade escolar.

Segundo Brandão (2007, p. 5), existe uma variedade de ideias e projetos a respeito da educação popular que nos autoriza a pensar em uma tradição cultural própria na educação nos momentos em que uma alternativa de projetos culturais por meio da educação toma uma identificação da educação popular. Alguns exemplos são: a) as escolas anarquistas *de e para* trabalhadores; b) a luta pela escola pública no País; c) a educação popular como cultura popular dos “anos sessenta”; d) a educação dos e através dos movimentos populares; e) o projeto de educação pública das autodenominadas administrações populares de governos municipais e estaduais no País atualmente.

A História da EJA como múltipla, ou seja, história de muitas histórias, devido aos interesses capitalistas sempre foi sofrida. A falta de recursos financeiros para essa modalidade representou o desinteresse dos nossos políticos pela EJA. O que vigorou foi o interesse capitalista de manter a educação como um bem social de classe. O povo humilde que muitas vezes sofreu exclusão ou expulsão da escola, na verdade necessitava trabalhar, deixando o estudo de lado. Sabemos que as crianças, as mulheres, os negros foram muito explorados.

Hoje, discutindo a história da Educação de Jovens e Adultos, percebemos que as grandes reformas educacionais do século XX não representaram grande avanço na constituição da EJA como foi pensada pelos movimentos de educação popular. A EJA ser formalizada, estar nas leis, é um elemento importante para se lutar pelas políticas públicas, mas, ao sair da margem, é possível que tenha se aproximado em suas práticas da ideia de supletivo. A educação ao longo da vida ainda não se concretizou. Pensamos que o conceito da EJA da Declaração de Hamburgo “educação ao longo da vida” venha a ser superado com “em educação é a própria vida”.

### **3.1 Relações entre as políticas internacionais e as políticas nacionais de EJA e a especificidade da formação de professores para EJA**

Inicialmente, tratamos dos direitos da população e da necessidade de colocar em discussão a educação brasileira como direito: o acesso e a permanência, bem como a qualidade da educação. Consideramos que esse é um tema que não se esgota, que quando alguns objetivos são alcançados outros já estão surgindo, e que a possibilidade de os alcançar muitas vezes depende de lutas constantes que percebemos nos fóruns da EJA e conferências internacionais.

Com base na realidade da EJA, com a sensibilidade e a discussão, existe a possibilidade de mudança. Dessa forma, um dos objetivos desse estudo é relacionar as políticas nacionais e internacionais para a EJA.

O nosso sistema de educação ainda não toma por base a educação como direito do cidadão, mas a educação como mercadoria, ou seja, escolarizar para que se consiga incluir no mercado seus alunos. Assim, a escola funciona como reguladora do sistema de capital neoliberal.

A história da EJA representa a negação dos direitos humanos. Por esse motivo, a educação de jovens e adultos sempre esteve vinculada aos movimentos emancipatórios. Os jovens e adultos estão em constante envolvimento com os seus direitos, que nunca são manifestados isoladamente, ou seja, suas reivindicações sempre cobrem diversas necessidades básicas, como o transporte e a alimentação.

Segundo Arroyo (2006, p.30), sobre os direitos, precisa-se pensar no direito datado, focado, historicizado, concretizado. “Os jovens e adultos que chegam nas escolas são sujeitos concretos que merecem a sensibilidade de que muitos direitos já lhe foram negados”. No entanto, o referido autor acrescenta que, nem todo o movimento de defesa da educação dos anos 80 representou uma escola menos excludente, menos seletiva e menos reprovadora. Ainda neste sentido, Arroyo (2006, p. 31) diz que a EJA precisa de um currículo sério de conhecimentos vivo (do trabalho, da história, da segregação, da exclusão, da experiência, da cultura e da natureza), sendo que a EJA deve ressignificar e organizar conhecimentos históricos.

Di Pierro coloca na revista R.A.A.A.B. que tivemos avanços significativos no campo das leis e na definição de metas e princípios educativos para a educação de jovens e adultos. Acordos internacionais e planos educativos têm sido firmados, unindo governos e sociedade civil, com vistas ao alcance de metas para efetivar o

direito à educação para todos e a definição de princípios que devem reger as ações educativas dirigidas a essas populações (REVISTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2004, p. 07).

Nesta revista, a mesma autora traça a trajetória brasileira e a implementação de políticas e s definição para a educação de jovens e adultos. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil retrata o surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil com o objetivo de articular, socializar e intervir. Em nível internacional, são as conferências promovidas pela UNESCO, das quais surgiram propostas boas de políticas de EJA.

A conferência que mais se destacou, segundo a referida autora, foi realizada em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha. Na V Conferência Internacional de Educação de Adultos 1.500 representantes e 170 países assumiram compromisso diante de todo o planeta do direito à aprendizagem ao longo da vida ser concebido para além da educação formal ou informal de aprendizagem presente nas sociedades contemporâneas, onde a escrita é marcante.

Di Pierro (2004, p. 13 e14) esclarece que, na Declaração de Hamburgo e na Agenda para o Futuro, a alfabetização é mencionada como uma necessidade de aprendizagem relacionada ao contexto sociocultural, que serve de ferramenta para processos de transformação dos indivíduos e coletividades, auxiliando outros domínios da vida como a saúde, a justiça, o desenvolvimento urbano e rural. A Declaração de Hamburgo influenciou o Parecer do relator das Diretrizes Curriculares Nacionais, mas a visão compensatória ainda predomina entre educadores e gestores. Essa visão se caracteriza pela mera reposição da escolaridade não realizada na infância ou adolescência, que veio por trás da constituição do Ensino Supletivo e é referência para pensar nesta modalidade de educação no Brasil.

Tinha sido estipulada uma meta em Hamburgo com o propósito de reduzir em 50% o analfabetismo e superar o mesmo até 2011. Fazia-se necessário dar novas oportunidades para os jovens e adultos e melhorar a qualidade do ensino de crianças e jovens. Os jovens e adultos deveriam ser incluídos nos programas de renda mínima, livro didático, transporte e saúde escolar, reduzindo alguns impedimentos de acesso desses grupos à educação. Era necessário alcançar dois propósitos: a formação de educadores e a ampliação do financiamento público (DI PIERRO, 2004, p.16-17).



Na V Confinteia, os países se comprometeram a criar leis e a desenvolver políticas de reconhecimento do direito à aprendizagem ao longo da vida. Di Pierro (2004, p.17 e 18) lembra que a EJA ocupou um lugar marginal na reforma da educação brasileira na segunda metade da década de 90, pois o governo focou recursos para a educação fundamental de crianças e adolescentes. Deduzimos, então, que as leis asseguravam o direito público e subjetivo à educação, deram flexibilidade para organizar o ensino conforme necessidades de aprendizagens dos jovens e adultos. Destacamos que o problema não está nas leis, mas na política educacional.

Percebemos que as reformas da educação deram mais ênfase aos aspectos econômicos e de controle administrativo, importando-se mais com a formação da mão de obra para o capital do que com a formação integral do cidadão para a sociedade. As escolas devem se ajustar à lógica neoliberal da reforma do Estado, estabelecendo currículos e critérios mínimos. A princípio, compreendemos que fica para o mercado a melhoria da qualidade do ensino. Compreendemos que as medidas atualmente adotadas na EJA são a dimensão da totalidade da linguagem do mundo e a “educação ao longo da vida”.

Soares (2006, p.86) destaca que, para melhor compreensão desse fenômeno material social (EJA), é preciso entender que se vive numa sociedade de classes e num sistema capitalista regido por políticas neoliberais. Percebemos que existe mais mercados do que Estado, isto é, as políticas do estado se retraem diante do Banco Mundial e do FMI.

Segundo os autores Haddad e Ximenes (2010, p.131-131), a educação de pessoas jovens e adultas vem sendo reconhecida como um direito desde a década de 1930, ganhando destaque com as campanhas de alfabetização das décadas de 1940 e 1950, com os movimentos de cultura popular na década de 60, com o Mobral e com E ensino Supletivo dos governos militares e também com a Fundação Educar da Nova República.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5692/71, criada pelos governos militares, correspondeu no grande movimento da década anterior à escolarização daqueles que não puderam frequentar a escola na infância e na adolescência. A referida Lei limitava o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, e admitia a educação de adultos como um direito de cidadania.

Conforme Haddad e Ximenes (2010, p. 131), a Constituição de 1988 veio ampliar o dever do Estado para com todos aqueles que não têm a escolaridade básica,

[...] independente da idade, colocando a educação de pessoas jovens e adultas no mesmo patamar da educação infantil, reconhecendo que a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade adequada. Destinou ainda 50% dos recursos de impostos vinculados ao ensino para fazer frente ao analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, estabelecendo para isso, um prazo de 10 anos.

Os referidos autores acrescentam ainda que foi elaborada uma nova legislação em função da Constituição (1988), o Projeto Octávio Elísio, mais tarde ampliado por Jorge Hage, que determinou que o Estado deveria dar condições para que esse trabalhador conseguisse frequentar a escola, abrindo em horários especiais e no local de trabalho, garantindo escolas noturnas, após às 18 horas, fornecendo bolsas de estudos e demais direitos necessários para que o trabalhador pudesse se manter estudando. Essa lei não chegou a ser aprovada. Percebeu-se a necessidade de o Estado ter o caráter indutor de forma a oferecer vagas para estimular a demanda (HADDAD; XIMENES, 2010).

Levando em consideração as leis que existem sobre a EJA e as políticas de educação, precisamos de mais garantias para que a população realmente consiga estudar. Dessa forma de pensar a educação, Saviani (2011, p. 73) considera determinante para a qualidade da educação de jovens e adultos que os trabalhadores, especialmente se tratando de ensino noturno, “[...] tenham a redução da jornada de trabalho”. Essa redução deve viabilizar as condições de frequência à escola, podendo corrigir a distorção representada pela tendência a subordinar a escolarização à realidade da jornada de trabalho dos alunos.

Haddad e Ximenes (2010, p. 132) destacam que em nível internacional, desde 1949, quando ocorreu a 1ª Conferência de Educação de Adultos, promovida pela Unesco em Elsidore (Dinamarca), até a 5ª Conferência em 1997, em Hamburgo (Alemanha), cresceu e foi reconhecida pela sociedade mundial e pelos organismos internacionais a importância da educação de pessoas adultas com o objetivo de fornecer a cidadania, a formação cultural da população e o bem-estar social. A situação representava, em 1990, 1 milhão de pessoas no mundo semianalfabetas, sendo que no Brasil eram 18 milhões, em 1995, entre a população acima de 10 anos de idade, faltando contar que quase 50% da população com mais de 14 anos de

idade não tinha concluído as quatro primeiras séries (considerados analfabetos funcionais).

Di Pierro (2004, p.12 e 13) explica que, passados seis anos da V Confinteia, a Unesco realizou uma reunião de balanço intermediário, tendo como objetivo avaliar o desenvolvimento da educação de adultos após esta Conferência, a fim de verificar as novas tendências e preparar a próxima Conferência que aconteceria em 2009. Esse encontro aconteceu em Bangcoc, na Tailândia, reunindo representantes de 40 organizações não governamentais e delegações oficiais de 50 países, resultando no chamado à ação e à responsabilização, que não foi otimista. Praticamente em todos os países houve a redução do financiamento público para a aprendizagem dos adultos, uma vez que as agências internacionais e governos nacionais deram prioridade à educação de crianças e adolescentes. Perceberam, então, que o potencial de contribuição da educação de jovens e adultos no combate à pobreza, à redução da violência, à prevenção da AIDS, entre outros impasses, não tem sido aproveitado.

As Constituições no Brasil para a EJA foram muito genéricas. No artigo 205 da nossa Constituição Federal, adotou-se principalmente que toda educação visa “[...] o desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo ao exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRANDÃO, 2007, p. 23). Opondo-se, assim, a um ensino limitado que visava decifrar o código escrito sem considerar sua função social.

Brandão (2007, p.23) comenta que houve consideração com a EJA nos artigos 37 e 38 da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, que dizem respeito diretamente à EJA. A mudança de “Ensino Supletivo” para “Educação de Jovens e Adultos” significa um alargamento do conceito ao mudar a expressão de “ensino”, que se restringe à mera instrução para “educação”, compreendendo diversos processos de formação (SOARES, 2002)

A educação de jovens e adultos, conforme Brandão (2007, p.67 e 68), entrou em estagnação devido à falta de incentivo político e financeiro por parte do Governo Federal. Foi um retrocesso no plano político, ocorrido por meio de medidas restritivas tomadas durante o governo FHC, quando foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). O governo eliminou as matrículas no Ensino Supletivo do cômputo do alunado do Ensino Fundamental, que é a base de cálculo para enviar recursos para

os estados e municípios. Dessa forma, aconteceu o desestímulo a ampliação de vagas. A nova Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9394/96, determinou a diluição das funções do Ensino Supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens. Continuaram existindo os exames e, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental, e de 21 para 18 no Ensino Médio, normatizou-se em nível estadual a identificação cada vez maior entre Ensino Supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular. Essa medida passou a ser utilizada nos estados e municípios para tentar corrigir o fluxo do sistema.

A correção do fluxo, dessa maneira, vem a confundir as estatísticas educacionais. Com essa alteração na idade, deixou-se de tomar alguns cuidados, possibilitando que muitos adolescentes que deveriam estar na escola “regular” estivessem cursando a educação de jovens e adultos (BRANDÃO, 2007, p. 23-24).

Esse processo de deslegitimação da educação de jovens e adultos foi um fenômeno de abrangência internacional, que afetou outros países em desenvolvimento. Foram as agências de fomento e financiamento que influíram os governos nacionais na condução das reformas educativas (BRANDÃO, 2007, p.68)

A Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9394/96 imprimiram mudanças no conceito da EJA, especialmente ao se referir ao tipo de ofertas de programas. Na década de 90, foi impossível pensar a EJA como limitada a práticas alfabetizadoras e experiências educativas não formais como era antes. Uma das marcas é o rejuvenescimento e a heterogeneidade cada vez maior da população atendida nessa modalidade. Dessa forma, dificultou-se o trabalho dos professores que lidam a partir de então com múltiplas experiências de trabalho e com as práticas culturais diversificadas, com as dificuldades de aprendizagem e com as reprovações. Com os jovens entrando precocemente no mercado de trabalho, filhos de pais com baixa escolaridade apresentavam, assim, dificuldades que se traduziam em abandono da escola e no fracasso escolar. Esses jovens retornam à escola nas turmas de EJA como acontece até hoje. Os alunos pobres são vítimas do sistema perverso de divisão social de classes, sentem-se desvalorizados por sua condição, onde Brunel (2008) explica que a escola deve ter um sentido real para o aluno, porque, se não tiver, esse aluno não vai para escola e desiste.

A V Conferência Internacional de Adultos articulou e levantou ideias das diversas iniciativas ligada à EJA no Brasil, como a conquista da cidadania ativa e a

parte do argumento de que ela é responsabilidade de ambos: Estado e sociedade civil.

Deixemos claro que a sociedade civil não tem as obrigações do Estado, pelo contrário, ela deve através de movimentos sociais e fóruns exigir que o Estado cumpra com a sua função na garantia dos direitos sociais. Destacamos aqui que não serve apenas ampliar as vagas, dando acesso a todos para a escola, mas também é preciso garantir uma educação de qualidade.

Após LDB 9394/96, passados 19 anos após sua promulgação, ainda convivemos com a EJA da mesma forma que era com as práticas reduzidas e aligeiradas de ensino, tendo ainda marcas do assistencialismo e do voluntariado.

Para garantir os recursos da educação, foi criado o FUNDEB, pois algumas modalidades não eram atendidas pelo FUNDEF, dentre elas a Educação de Jovens e Adultos. No governo FHC, a EJA foi excluída no momento de ser sancionada, sendo tratada de forma desigual em relação a outras modalidades.

Na tentativa por uma nova configuração do campo da EJA, uma vez que se caracteriza como campo específico de responsabilidade pública, ela não ocorre por conta própria, precisa da intenção política e pedagógica. Brandão (2007) busca apoio em Arroyo (2005), quando comenta sobre a situação da EJA, destacando três fronteiras de ação: conhecer quem são os jovens e adultos, recontar a história tensa e fecunda da EJA e repor a relação entre EJA e outras modalidades de educação básica. Diante desses questionamentos e das inúmeras possibilidades de organizar a EJA, Brandão (2007, p. 26) destaca que é necessário, “[...] conhecer sua história de luta e de mobilização, para além do desenvolvimento cognitivo, tendo como princípio a perspectiva do direito”.

Viero (2007) descreve que a EJA foi discriminada e alimentou uma educação precária para quem exerce trabalhos numa economia também precária. Essas ações não se efetivaram sem enfrentar práticas sociais de resistência, na busca por práticas de EJA emancipatórias, que tem por ideal terminar com as práticas discriminatórias na sua relação com a transformação das relações sociais na sua totalidade. Na realidade, ocorrem por meio dos movimentos sociais dos trabalhadores, da Educação Popular, dos processos de resistência e da busca por uma educação que leva a transformação histórica e cultural. Através da “educação ao longo da vida”, desde o legado histórico da Educação Popular, levando a interpretação de que no nosso país que a Educação ao longo da vida esteja

relacionada a permanência do processo educativo com aspirações emancipatórias, esse processo precisa se realizar muito além da simples decodificação do sistema alfabético ou de uma formação básica precária.

Gadotti apud Viero (2007, p. 222-223) diz que a educação permanente retorna toda a vez que uma sociedade não encontra solução para os problemas presentes. Na verdade, está relacionada ao acesso à educação, ao mesmo tempo que a educação é um direito no plano formal. Essa tensão entre o direito e o acesso é atual, pois não se materializou ainda. O Relatório Delors coloca a proposta em nível universal, e retoma a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, onde, no Artigo 1º, lê-se que “[...] cada pessoa, criança, jovem e adulto deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades oferecidas para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem”

A ideia de que a educação é um processo que deve se estender por toda a vida ganhou popularidade na década de 1970, quando a UNESCO adotou a educação permanente como “ideia mestra” de toda sua política. A ideia era de que as sociedades tradicionais se transformassem em “sociedades de mudança” e tivessem relação com a aceleração do ritmo das transformações. A educação permanente nos dias atuais é a educação ao longo da vida, significando o aumento de produtividade que permite o aumento do acúmulo de capital (VIERO, 2007, p. 223 - 224).

Percebemos que no Brasil nunca houve um interesse em erradicar o analfabetismo, nem muito esforço para a escola pública ter qualidade.

É fácil concluir que o Estado, agindo de acordo com as necessidades do mercado, não investirá na formação dos trabalhadores jovens e adultos pouco escolarizados mais do que o necessário para preservar, dentro do seu papel de conciliador dos interesses de classe, algumas possibilidades para manter a aparência de que, enfim, está fazendo a sua parte. Isso revela a grande desproporção entre o conteúdo midiático dos programas de EJA e a demanda de jovens e adultos efetivamente atendidos. (VIERO et al., 2012, p. 26).

Percebemos que a história da EJA diversas vezes se cruza com os interesses do capital, com as políticas que mesmo tendo conferências em nível internacional para defender os interesses da EJA não tinham efeito nos países do terceiro mundo como o Brasil durante muitos anos.

Somente a partir da Declaração de Hamburgo é que houve interesse do capital (bancos internacionais), com os índices do analfabetismo no mundo, com os

níveis de aprendizagem, com a defasagem série-idade dos alunos e com a formação continuada dos professores, ou seja, uma série de problemas a serem enfrentados no que se trata de formação de professores. Verificamos a necessidade de as escolas e de as universidades se adaptarem aos interesses do sistema produtivo e de acumulação, devido à globalização, sendo que essa é quem fortalece um Estado transnacional, conforme asseguram os autores Viero, Siqueira e Viegas (1999, p. 7), em seu artigo publicado na Revista Reflexão e Ação n. 67, onde acontece a imposição da lógica do mercado às políticas sociais. O Estado usa mecanismos como, por exemplo, a recente legislação da educação brasileira. Os autores colocam a necessidade da análise crítica e da luta contra uma posição de simples adaptação neoliberal na educação de jovens e adultos. Concordamos com os autores sobre a necessidade de práticas nessa modalidade de ensino que contribuam para a transformação da sociedade brasileira, com uma necessidade de prioridade social e política neste campo.

Segundo Dresch (2001, p. 22-23), deve ocorrer o respeito às diferenças culturais que considere os alunos jovens e adultos como possuidores de saberes, abertos e dispostos a aprender o novo, com os outros, em comunhão. As práticas pedagógicas não poderiam ser uma redução de conteúdos prontos, acabados, estanques, estéreis, assépticos e a-históricos, onde os símbolos gráficos decodificam-se por si, desprovidos de ressignificação e de representação. O processo formativo não é estanque, momentâneo, mas sim contínuo.

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existe. A “discência” – docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1997, p. 31).

Dresch (2011), buscando fundamentação em Freire e outros pensadores e não querendo apenas denunciar “o velho” e anunciar “a novidade”, considerou a necessidade do desenvolvimento de propostas políticas-pedagógicas de formação continuada de educadores de Jovens e Adultos. Baseou-se na lógica crítico-reflexiva, que contempla a complexidade das relações pedagógicas, criando espaços de fala e autoria, respeitando a diversidade de saberes que se apropriam da prática pedagógica, referindo-se a prática sócio-político-cultural, não separando

ensino e pesquisa; investigação e ação; docência e discência; escola, cultura e sociedade.

Dresch (2001) desenvolveu um projeto na SMEC de Gravataí, em 1999, chamado MAIS<sup>7</sup>, que foi apresentado na UFRGS. Esse projeto tem suscitado muitas reflexões. Explica o autor que momentos de convivência oportunizam o exercício de nossa curiosidade e a vigilância epistemológica. O referido autor traz para a discussão um dos pressupostos educacionais que mais vale destacar: “saberes necessários à prática educativa”. Esse pressuposto foi afirmado por Freire (2011), citado por Dresch (2001, p. 25), quando enfatiza que ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que,

[...] historicamente mulheres e homens descobriram que era possível ensinar... quando vivemos a autenticidade exigida pela prática-aprender participamos de uma experiência total, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a caridade.

É possível dizer que Freire, ao falar da relação dialética necessária entre ensinar e aprender, nos remete ao prejuízo que o ensino/educação atual pode estar cometendo nas escolas públicas para todos os jovens de classes populares e principalmente para a EJA. Refletindo sobre essa relação, podemos destacar o que nos diz Ribeiro (1999, p. 184-185), quando comenta o prejuízo que o tratamento compensatório e assistencialista acarreta para a construção da identidade dessa modalidade educativa e na profissionalização de seus agentes. Também ressalta a falta de formação específica dos educadores que atendem na modalidade de Jovens e Adultos.

Ribeiro (1999, p. 190) constatou que, de fato, o esforço político e pedagógico, no sentido de reconhecimento do estatuto próprio da educação de jovens e adultos, já está sendo realizado há tempos por agentes e instituições diversas. Devido a descontinuidade das políticas e da escassez de núcleos de pesquisa nessa área, os serviços públicos que atendem à demanda por esse serviço vêm se mantendo, animando iniciativas de sistematização de experiências por parte de educadores. Ocorre também o interesse de pesquisadores ligados a universidades ou a organismos não governamentais. Com todas as suas potencialidades e fragilidades,

---

<sup>7</sup> Vale lembrar que Freire sempre compreendeu o pedagógico ou o ato de ensinar como também um ato político.



a EJA tem uma história não linear, no Brasil, na América Latina e nos demais continentes, cada qual com suas particularidades, nas quais vem se esforçando para ter uma identidade própria.

Importante para a educação de jovens e adultos, segundo Ribeiro (1999, p. 195), é que através da escola e de seus professores acontecesse uma educação de jovens e adultos mais eficaz e acessível ao público, assim como o desenvolvimento de competências, tendo novas formas de organização do espaço-tempo escolar e buscar alternativas. Além disso, considera significativo propor tarefas de investigar e de definir modalidades de realização do trabalho educativo adequado às condições de vida dos jovens e adultos.

Criar novas formas de promover aprendizagem, segundo Ribeiro (1999, p. 197), é romper com o modelo de instrução tradicional que implica um alto grau de competência pedagógica. O professor deverá atuar decidindo em cada situação quais são as formas de agrupamento, de sequencição, meios didáticos e interações que propiciarão o maior progresso possível aos alunos dessa modalidade de educação.

Siqueira, Viegas e Viero (1999, p. 67) salientam que o Banco Mundial (BM) se posiciona de forma a eliminar uma formação aprofundada dos professores. O Banco Mundial propõe e dá importância à formação técnica ou em serviço. Como consequência, o trabalho somente é realizado com o movimento da adaptação, não realizando o movimento dialético. Portanto, os momentos de negação e de resistência não acontecem. Maar (1994, p. 61) explica que a formação está relacionada com a realidade em que nos obriga a adaptação, mas o professor não satisfeito com a adaptação, recorre à resistência que significa em termos de imposição da realidade, algo externo. Dessa forma, o Banco Mundial é claro nas orientações sobre suprimir a formação inicial e só conservar a capacitação em serviço.

Siqueira, Viegas e Viero (1999) mostram que, com base nas políticas do Banco Mundial, a LDB propõe formações aligeiradas e que tendem a expulsar o professor da organização escolar devido a fatores, como a formação teórica frágil, as condições de trabalho que não satisfazem o profissional e a ausência de uma política de valorização social e econômica dos profissionais da educação. O Banco propõe, na verdade, a flexibilização no que se refere aos níveis e locais para a

formação de professores, concretizando-se na proposta de os Institutos Superiores de Educação assumirem essa formação de professor.

Brzezinski (2010, p. 147-167) se manifesta contra essa proposta de flexibilização, pois os Institutos Superiores de Educação são extra-universitários e, portanto, estão privados da importância real do diálogo instaurado entre os diferentes saberes produzidos pela pesquisa na Universidade. A flexibilização não é admissível devido à sua forma de concretizar a fragmentação entre ensino e pesquisa.

Siqueira, Viegas e Viero (1999, p. 68) comentam também sobre as modalidades de formação a distância que o Banco Mundial coloca como mais efetivos em termos de custo e mais determinantes no desempenho do aluno. A formação inicial do professor, com isso, além de desconsiderar a importância dela, o Banco Mundial está tirando do processo de formação o espaço da dialogicidade e da convivência tão importantes para a reflexão prática.

Siqueira, Viegas e Viero (1999, p. 69) analisam esse processo destacando a importância do aperfeiçoamento profissional continuado, onde dá a impressão da consagração do aprimoramento profissional. Falam que as políticas públicas no Brasil para formação de professores estão carregadas de contradições, uma vez que foi rejeitado o projeto Jorge Hage na Câmara dos Deputados. Esse projeto abordava as reivindicações da sociedade para a modalidade de EJA e previa professores especializados para esse tipo de ensino.

Segundo Haddad (1998), a falta de preocupação em relação à formação de professores para esse ensino está ligada à descaracterização da educação de jovens e adultos, que deveria ter uma estrutura e um modelo de preparação próprios, algo que não foi garantido pela LDB atual. Não há concordância no mundo acadêmico sobre o tipo de formação do professor para a EJA. As leis do Mobral (Lei nº 5.379/67) e do Supletivo (Lei nº 5.692/71) serviram para reposição do ensino regular, onde não eram necessários professores especializados. Vale lembrar que essas duas leis são do período do Regime Militar.

Os objetivos proclamados na Lei nº 4.024/61 com característica liberal, deram lugar, segundo Saviani (1987, p. 72-73), a qualidade em lugar da quantidade; aos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas), na autonomia em oposição à adaptação; e às aspirações individuais ante às necessidades sociais, na cultura geral em detrimento da formação profissional. Isso representa uma contradição com

os debates da época, que destacavam as questões teóricas e metodológicas necessitando um trabalho diferente para reposição do ensino regular. Portanto, eram necessários professores especializados.

Fischer (2006, p. 34-35), em concordância com Arroyo, coloca que é necessário certo cuidado em nossas análises a respeito de quem é esse professor de EJA nos tempos de hoje.

De um lado está o contexto histórico em que hoje esse profissional atua, com seus múltiplos horários de trabalho, em turnos e escolas diferentes e também o entorno social em que não se constata mais as claras relações entre movimentos docente, lutas por direitos e enfrentamentos de poderes ditatoriais.

Fischer (2006) reflete a respeito da conjuntura que o professor de EJA está vivenciando. Suas análises podem ser benéficas através do campo dialógico. Faz-se necessário entender o perfil desse professor nos tempos de hoje, e que esses mesmos professores se apoiam no perfil de seus alunos de EJA. Nos fala também sobre esse aluno e suas relações com o mundo do trabalho.

Por isso é que também que não encontro conexão que falas da condição desse aluno e suas relações com o mundo do trabalho, também não vejo ações que demandam projetos coletivos, questões emancipatórias, mas sim, demandas de cunho imediatista do tipo “quero meu emprego”. “Quero minha certificação” ou mesmo, “quero namorar”, “quero encontrar um grupo de convivência. (FISCHER, 2006, p. 35).

Segundo Fischer (2006, p. 36-37), talvez estejamos diante de um belo desafio de ordem teórica. Devido a essa manifestação de imediato, com condições de vida material, de projeto possível, de sobrevivência e com a falta de algo mais relacional com a condição social e mesmo de classe social, faz-se necessário que busquemos nossas referências e inspirações em nossas pesquisas. Muitas vezes tomamos nossos projetos de educação de EJA e nos deparamos com situações “salvacionistas” ou mesmo na construção de um “sonho”. São sujeitos que vivem de esmola, do mercado informal, que não têm acesso aos bens. Na dimensão do contraste, consegue-se compreender os limites e as demandas de nossos alunos, entre aquilo que poderia ser entendido como algo imediatista e aquilo que estaria no plano de longo prazo, sendo o primeiro mais “consciente e crítico”.

Pellanda, na introdução do livro de McLaren (1997), *A vida nas escolas*, coloca que ele defende a escola como “sítio de luta” e enxerga com muita paixão o potencial emancipatório da escola. Pellanda coloca que McLaren defende a

necessidade vital de formação dos professores como agente de luta para momentos históricos, onde as formas de poder trabalham de modo mais perverso e mais eficiente. Por esse motivo, ele mostra que os educadores devem estar preparados para identificar como trabalham as novas formas de poder.

Para Peter McLaren (1997), é preciso que os professores construam categorias e conceitos para que eles, próprios educadores, possam ser autores dessa luta, juntamente com seus alunos, num processo de profunda interação social.

Quando na LDB está escrito que a capacitação deve ser também em serviço, está querendo dizer que “treinar” os professores representa bem o que o sistema de economia globalizada do Estado neoliberal quer que aconteça. Quer que os professores não façam uma leitura crítica da realidade, que não tenham tempo para pensar, mas apenas para se adaptar. Assim não há negação e resistência. Isso se torna natural. Os professores passivamente passam a obedecer ao que o sistema manda.

Constatamos que, na EJA, qualquer tipo de formação de professor serve para ensinar, pois não existem professores especializados ou com formação específica. O Projeto Político Pedagógico é o mesmo do ensino médio regular, recebendo algumas especificações à parte sobre os seus objetivos, totalidades existentes e como funciona a avaliação.

A formação específica do professor de EJA deveria dar condições de refletir sobre a sua prática e questionar sobre o modelo tecnocrático, sendo considerado importante para que o ensino tenha qualidade. Assim, os alunos, juntamente com seus professores, consigam a transformação necessária e a realização de seus projetos como deve ocorrer, conseguindo o desenvolvimento e não a estagnação.

### **3.2 Da mão de obra escrava à relação capital trabalho**

As práticas educativas na EJA têm como fundamento as práticas educativas de professores e alunos, conforme Viero (2008, p. 50), em sua tese sobre as relações de classe. Tais práticas se concretizam por meio de efeitos ideológicos complexos, reguladores de significados, auxiliados por tecnologias de controle e dominação. Dentro da escola, os processos de produção e reprodução cultural promovem as condições sociais para a relação capitalista e também para os processos de resistência.

McLaren (1997, p. 8), na sua tentativa de compreender como a escola “realmente” funciona, se envolveu com muitas teorias sociológicas que explicam como as escolas conseguem deslegitimar e desconformar as vidas dos alunos desprivilegiados. Descobriu que a escola, através do “currículo oculto”, encarcera os alunos na “semiótica do poder e trabalha contra o sucesso das minorias raciais, das mulheres e dos pobres”.

Para melhor entendimento dessas relações, estudamos a passagem da história do Rio Grande do Sul. No caso do Império à República Velha Gaúcha, ocorreu a influência capitalista e a vinda de capital estrangeiro para as primeiras indústrias, assim como a influência da burguesia sobre a mão de obra escrava até o surgimento das primeiras escolas voltadas para o trabalho (necessidade da mão de obra especializada).

Pesavento (1980, p. 21-23) comenta que, no final do século XIX, poderia se dizer que o nosso estado evidenciava relativas condições para o modo capitalista de produção. E, “no contexto brasileiro, o final do século assistiu à transição do trabalho escravo para o trabalho livre”. Nesta época, no que se refere ao trabalho, encontravam-se entre os imigrantes certa dosagem de mão de obra especializada na zona da colônia, e uma grande massa não especializada na zona da campanha. Os imigrantes eram munidos de uma técnica artesanal que foi considerada fundamental para as bases de uma futura indústria no Sul.

Segundo FHC (1973), no Rio Grande do Sul não houve um período de transição da economia escrava para a produção à base de mão de obra livre (assalariada).

No plano de consciência dos agentes de uma economia descapitalizada, Pesavento (1997) aponta o que acontecia com a charqueada gaúcha. Para a referida autora, os problemas surgiram devido à falta de negros e porque o Rio Grande do Sul era “dominado” pelo centro. Na instância do Império, os charqueadores buscavam solucionar o problema com a antecipação da abolição da escravatura, o que se deu em 1884. No entanto, o princípio adotado foi o da libertação com a “cláusula da prestação de serviços”, a qual determinava que o senhor permanecesse com o trabalhador à sua disposição, de acordo com suas necessidades reais e repassados os gastos de manutenção para o próprio liberto, que passaria a ser chamado de “contratado”. Dessa forma, “significava extinguir a escravidão, sem extinguir os escravos” (PESAVENTO, 1997, p. 45). Assim, limitada

as relações assalariadas, no geral, nas charqueadas sulinas, comprometendo o desenvolvimento do capitalismo na região.

Pesavento (1988) analisa o processo de constituição, entre 1888 – 1930, da burguesia industrial gaúcha enquanto a “classe em si”, das quais uma delas é a que se refere às formas de dominação do capital sobre o trabalho. Usou para análise o materialismo histórico com base em Gramsci.

Resumindo sobre as duas frações burguesas (agrária e industrial), Pesavento (1988, p. 14) descreveu que mantinham relações de complementariedade e conflito, uma vez que se apresentavam como frações da mesma classe dominante, que não excluía as contradições, ainda que não antagônicas. A autora coloca ainda que, devido à herança colonial escravista e à dependência ao capital estrangeiro, a burguesia industrial brasileira somaria mais uma condição ao seu processo formativo: o caráter era ambivalente de origem em uma tradição senhorial, dos longos anos da ordem agrária prevalecendo na sociedade brasileira, com a nova configuração empresarial, urbana e progressista.

Ela coloca que uma classe se define pela sua prática classista, que existe não só concretamente, mas no próprio pensamento. De outra forma, é a constância ou a regularidade da atuação e da capacidade de responder a determinadas situações que permitiram a elaboração de conceitos e a identificação dessa natureza classista.

Pesavento (1988, p. 16) relatou que, para que a burguesia se tornasse uma “classe para si”, teria conscientização de sua necessidade de ser hegemônica, determinando: a) formulação de um projeto alternativo de colocar a sociedade a seu favor; b) pressão para impor sobre a sociedade a sua visão de mundo de forma ideológica e impondo sua dominação de forma que ultrapasse os limites de seus interesses específicos de classe. A dominação ocorreria sobre o proletariado. O espaço da dominação de uma classe se constrói em diversos níveis, não se esgotando logo, sendo algo que vai além da dominação do processo de trabalho, também não se concentrando somente no âmbito do Estado. Essas relações são de dominação ou de poder se diluindo por toda a sociedade, da fábrica à escola, passando pela justiça, pelos partidos, pelas associações etc.

Consideramos importante lembrar o que o autor McLaren (1997, p. 31) diz sobre a opressão: “[...] as opressões sistematicamente reproduzidas nas maiores instituições econômicas, políticas e culturais são parte do tecido básico da vida

cultural”. O mesmo autor coloca que Young opina dizendo que a opressão pode existir mesmo na ausência de discriminação aberta.

Para Pesavento (1988, p. 266), a incorporação da tecnologia implicou no processo de qualificação/desqualificação da força-trabalho com a necessidade da presença de técnicos habilitados com conhecimento superior na medida de incorporar ao processo produtivo a mão de obra feminina e de menores, uma vez que se deixava progressivamente o trabalho artesanal. O discurso empresarial tinha visão do emprego da tecnologia, mas os operários, devido a descrição do ambiente fabril presente em jornais operários, motivaram inúmeras greves.

Conforme colocações da autora, as iniciativas de criação das escolas anexas às fábricas ou de custeio das instalações de escolas profissionais para a formação de mão de obra especializada com formato e conteúdo disciplinar são maneiras de assegurar a dominação do capital sobre o trabalho.

Para a solução de questões de convergência, Pesavento (1988, p. 268) destacou que, para a solução de questões de convergência entre os interesses do empresariado com os do governo, as medidas tomadas foram para garantir as condições de dominação do capital sobre o trabalho, ora evitando o conflito, ora eliminando-o a força. A coerção é uma das medidas que mais aparece no tocante à questão social, sendo que as outras estratégias de controle burguês se revestem de um mascaramento. A população da época definiu que as iniciativas para solução social seriam as da educação e da moral. Então, o governo iniciou a criação de estabelecimentos de ensino regular ou profissionalizante para crianças pobres, filhos de operários adultos. As medidas serviram para adestrar o trabalhador a empresa, qualificando a mão de obra. Quando se coíbiavam potencialmente os conflitos, o cidadão se tornava pacífico e ordeiro.

Viero (2008, p. 50) comenta que a escola, por ser uma particularidade material do capitalismo, atua através de suas diferenças e similaridades. Os currículos escolares diferentes podem ter resultados diferentes, principalmente em seus graus de repressão, de produção e de reprodução cultural da divisão de classe dominante e subordinada. A divisão pode ter a forma de relações de gênero, étnicas, materializando-se na divisão entre a atividade intelectual e manual, de maneira a refazer em cada geração a divisão social do trabalho que é normal no capitalismo.

Viero explica, através de Wood (2003), no livro *Democracia Contra o Capitalismo*, que a emancipação de gênero, racial, ecológica, a construção da paz, da saúde, a cidadania democrática não são compatíveis ao capitalismo.

As lutas com identidades sociais específicas geram forças sociais vigorosas, porém não tendo presente a luta para superar a opressão de classe como eixo de canalização e articulação não é tão evidente que superem a opressão de classe, pois a igualdade racial, de gênero e outras podem não ser antagônicas ao capitalismo, por isso ele pode tolerá-las. (VIERO, 2008, p. 52).

O capitalismo, segundo Viero (2008, p. 52), sobrevive ao término de todas as especificações, devido a uma tendência que tem de diluir identidades, como étnica e de gênero, quando absorve as pessoas no mercado de trabalho, reduzindo-as a unidades intercambiáveis de trabalho, a mercadoria. O capitalismo se aproveita das diferentes opressões e das lutas específicas geradas por elas, embora estas se apresentem com muita força, tendo poucas possibilidades de vitória isolada e desarticulada da luta anticapitalista.

Sobre a herança histórica do colonialismo e da escravidão, Viero (2008, p. 53) coloca que a expansão do capitalismo, com seus efeitos ideológicos, teve como resultado a relação da escravidão com o racismo, não só no Brasil, mas na América. Devido a achar uma inferioridade natural e biológica em certas raças, ao associar os efeitos ideológicos da escravidão moderna somada ao colonialismo, forma-se a justificativa para a escravidão no capitalismo. Através do capitalismo, a pressão estrutural contra as diferenças tornou necessário justificar a escravidão, assim eliminando da raça humana os escravos, tornando-os alheios ao universo normal da liberdade e da igualdade. Dessa forma, o capitalismo não reconhece diferença entre seres humanos, sendo necessário fazer pessoas menos humanas para tornar aceitável a escravidão.

A produção e a reprodução da cultura do silêncio, segundo Viero (2008, p. 56 - 57), através das práticas educativas escolares, originam-se a partir de relações patriarcais que materializam o mando e a obediência. Lembrando aqui sobre a formação social brasileira onde o patriarca dominava todos: o escravo, o peão, os filhos e a mulher. Isso se relaciona com a organização material da sociedade sob a forma de divisão de classes. Assim, a resistência está na produção cultural da classe trabalhadora e a cultura é o trabalho *na* e *sobre* a classe. Dessa maneira, a classe



dominante ajuda a dar formas particulares para as contradições do modo de produção.

A autora refere-se a ideologia como mediadora nas experiências de classe que ocorre diariamente na escola, sendo que as experiências diárias de EJA investem nas relações que perpetuam as condições de acumulação do capital. A ideologia que perpassa faz com que as práticas educativas apareçam como neutras, criando, assim, condições reais para que continue as relações de opressão e de exploração.

As explicações que reconstituem uma solução para compensar as contradições do mundo real e das ideias e as distorções do pensamento,

[...] nascem das contradições do mundo real e a ideologia, ao ocultar as contradições, compensa na consciência uma realidade em que as relações de produção (como relações entre meios de produção e forças produtivas) são organismos desde uma forma de divisão social do trabalho mediada pelas relações de classe, por isso produtora de desigualdades sociais. (VIEIRO, 2008, p. 59).

A mão de obra de classes trabalhadoras é usada em benefício dos ricos. Elas se reproduzem e originam a divisão em classes e, conseqüentemente, as relações de desigualdade. Aqui podemos falar das mulheres que são duplamente exploradas como trabalhadoras assalariadas e como donas de casa com o serviço doméstico. Vale lembrar, também, que as mulheres costumavam sofrer exploração sexual no local de trabalho e dentro da estrutura do patriarcado. A raça, a classe e o sexo são estruturas de opressão. No mercado de trabalho, as empresas que exigem habilidades mais específicas e oferecem maiores salários geralmente se destinam para os brancos.

A sistematização da EJA no Brasil com relação à sua escolarização está ligada aos interesses da classe dominante, aos projetos de desenvolvimento econômico, tendo como significado uma ideologia compensatória, com a função adaptativa e reforçando as relações de classe e grupos. A descontinuidade e a fragmentação são características da EJA ao longo dos anos, assim como a precariedade do ensino. Esses alunos trabalhadores merecem um ensino equivalente ao ensino médio regular.

### 3.3 A Educação de Jovens e Adultos: o aligeiramento e a formação da força de trabalho

A EJA no Brasil sempre esteve relacionada à preparação para o trabalho. Diversas experiências de formação dos trabalhadores ocorreram partindo do Estado, da população, das empresas e na forma de parcerias. Devido a intensificação do processo produtivo e do esgotamento do modelo fordista do sistema de produção, ocorrem mudanças na educação. Ela tem caráter de uma formação aligeirada. Os alunos estudam em três semestres no Ensino Médio da EJA, que são as Totalidades 7, 8 e 9, o que no ensino regular acontecem em 3 anos. Nela, ocorre também a redução nos períodos das aulas, ou seja, no número de horas-aula. No Ensino Fundamental, o número de horas também é reduzido, com as totalidades de 1 a 6, que correspondem ao Ensino Fundamental regular do primeiro ao 9º ano, devendo esses ser concluídos em 8 meses de duração. Muitas vezes, ocorre desses alunos iniciarem a EJA e não prosseguirem – evadem, devido ao trabalho e a outros incentivos. Uma grande parte dos alunos da EJA trabalha em finais de semana por causa do recebimento das horas extras, como no caso dos pedreiros e garçons.

Santos (2010, p. 38-39) recorre a David Harvey ao se referir à reestruturação produtiva<sup>8</sup> ou à acumulação flexível.

Se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, (...) surgimento de setores de produção inteiramente novos (...) compreensão do espaço-tempo (...) os horizontes temporais de tomada de decisões privada e pública se estreitam. (HARVEY, 1989 apud SANTOS, 2010, p. 38-39).

O referido autor coloca ainda que, dessa forma, ocorre o estreitamento dos horizontes de decisão, a diminuição dos tempos e espaços na produção, as habilidades “destruídas e reconstruídas” no processo de trabalho, devendo estar abertas às mudanças em curto prazo.

O aumento da oferta da EJA nos últimos anos, segundo Santos (2010, p. 40), refere-se à ligação com o processo de produção e reprodução da força de trabalho.

---

<sup>8</sup> Santos (2010, p. 41) recorre a Corrêa (1997, p.202) para explicar a reestruturação produtiva: “[...] consiste em um processo que compatibiliza mudanças institucionais e organizacionais nas relações de produção e de trabalho, bem com redefinição de papéis dos Estados nacionais e de instituições financeiras, visando a atender as necessidades de garantia de lucratividade”.

Viegas situa que as políticas de educação de jovens e adultos estão relacionadas ao contexto de produção e reprodução da força de trabalho.

Parece oportuno discutir as aproximações e distinções entre uma educação de jovens e adultos pensada a partir de práticas que colocam, na atualidade, o Estado, as empresas, as Universidades e trabalhadores no contexto da reestruturação produtiva, e as vivências nas décadas anteriores, inclusive a educação popular. (VIEGAS, 2002, p. 140).

Siqueira, Viegas e Viero (1999, p. 49-50) destacam apontamentos feitos do Banco Mundial, dos quais procedem suas orientações sobre as políticas públicas quanto à formação de professores, priorizando a formação continuada ou serviço em detrimento da formação inicial. No que se refere ao número de alunos por turma, apontam que este fator não é relevante e que é possível até aumentá-lo. Já em relação aos fatores mais decisivos para aumentar a aprendizagem, recomendam o aumento no tempo de instrução dos alunos, o investimento em livros didáticos como compensação da baixa formação dos professores e a melhoria do conhecimento desses últimos por meio da capacitação em serviço. O salário dos professores está em oitavo lugar nos fatores que interferem na aprendizagem e o Banco atua com desincentivo para investir nisso.

Segundo Siqueira, Viegas e Viero (1999, p. 50-51), percebe-se, na prática, as pressões pelo trabalho cada vez mais estafante dos professores, que são pressionados a aprovar alunos, aumentando o tempo em sala de aula, assim como a racionalização de recursos e atividades, o aumento no serviço burocrático, bem como exigências na formação.

Os autores percebem que existe lado a lado um setor produtivo que concentra alta tecnologia e força de trabalho com nível alto de qualificação e de empregos estáveis. Por outro lado, onde ocorre a maior parte da produção econômica, utiliza-se tecnologia defasada e um alto grau de exploração da força de trabalho. Com base nestes fatores, eles revelam a escassa necessidade de existir uma enorme quantidade de trabalhadores com maior formação educacional. Então, as conferências de educação de jovens e adultos possuem pouca força no estabelecimento das políticas públicas, porque as diretrizes do Banco Mundial, por terem muito mais influências, são as prioritárias dos governos.

Siqueira, Viegas e Viero (1999, p. 140) colocam que os trabalhadores que procuram seguir às exigências das empresas de ampliarem sua formação escolar vão ao encontro de cursos de baixa qualidade, aligeirados. Tratando de uma

formação superficial, optam por ela não havendo alternativa, como mostra na pesquisa realizada por Zanetti (2000, p. 13). Os trabalhadores fazem essa escolha de forma consciente e, dessa forma, passam a adquirir uma semiformação.

Observando o funcionamento da educação de jovens e adultos nas escolas públicas estaduais, Siqueira, Viegas e Viero (1999, p. 144) compreendem que, “[...] a base disciplinar não precisa ser forte e singular, mas, sim, mais fraca e geral para que seus poucos saberes sejam distanciados dos saberes eruditos”. A racionalidade econômica quer da escola que os jovens e adultos saibam somente medir, controlar, ajustar e adaptar. Basta o ensino por etapas, reduzido, com quatro dias por semana de aula e com currículo rebaixado. Para ser professor de educação de jovens e adultos também não precisa de formação específica.

Os autores mencionados, em especial Viegas (2000, p. 140), dizem que é frequente expressões como “mais esclarecidos”, “abriu horizontes”, utilizados pelos supervisores de produção, coordenadores de recursos humanos e mesmo por trabalhadores, para traduzir o impacto da educação em suas vidas. Sobre essa entrada tardia desses trabalhadores na modernidade, Castells (1999, p. 263) coloca que,

[...] apesar dos obstáculos impostos pelo autoritarismo das gerências e do “capitalismo explorador”, acabam exigindo maior liberdade dos “trabalhadores esclarecidos”, mas apenas para que eles atinjam o “plano potencial da produtividade prometida”.

Os autores colocam que a empresa da acumulação flexível se apropria da sua subjetividade, assim como mostra aos trabalhadores a possibilidade de novas formas de expressão, de iniciativa e de espontaneidade. O ambiente criado permite a liberação da subjetividade do trabalhador, assim como a submissão deste aos objetivos de produtividade das novas formas organizacionais. Dessa maneira, no momento em que aparece a possibilidade de uma autoatividade e de uma formação cultural autônoma, a necessidade de adaptação impede uma verdadeira existência. A afirmativa de Adorno (1995) diz que a necessidade de responder de forma imediata às exigências da prática impossibilita o pensamento crítico.

Siqueira, Viegas e Viero (1999, p. 139) recorrem a Chauí (2001, p. 89) para explicar o atraso da nação que era associado à chaga do analfabetismo. Assim, a falta de estudo e de escolarização era associado a uma doença (chaga), mas não era explicado que, ocultando as determinações históricas ou materiais de

exploração, da discriminação e da dominação, essa herança gera formas visíveis de violência, pois não são percebidas como tal.

Concordamos com Raupp, quando explica que a luta pela emancipação não representa algo acabado, e sim vivido e experienciado nas relações sociais.

Baseado em Kant, Hegel e Marx, a emancipação “não seria o resultado de uma ação de liberdade absoluta” e o esclarecimento não constitui uma “construção a priori, e sim um trabalho crítico da razão, que passaria a analisar tanto o estado de dominação, como o de liberdade conquistado pelo homem num determinado momento de sua história assim como os objetivos a serem atingidos no futuro”. (RAUPP, 1998 apud SIQUEIRA, VIEGAS; VIERO, 1999, p. 138).

De acordo com as reflexões de Wood (2003), o capitalismo tendencialmente oprime todas as lutas que colocam em desestabilidade suas estruturas. A exemplo, a resistência de diferentes grupos sociais que se propõem a uma educação emancipatória e humana na qual todos possam se reconhecer enquanto sujeitos com direito de dizer a sua palavra.

Essa tendência opressora do sistema capitalista contribui para a educação de classe, gerando o aumento de exploração e alienação da classe trabalhadora que se submete ao poder do capital. De acordo com as ponderações de Marx (1987), é pela educação acrítica e dominante que a classe proletária interioriza a posição de dominados. Neste sentido, os jovens e adultos que foram excluídos da escola ou expulsos dela, que não conseguiram estudar no tempo previsto, são os que mais se prejudicam no nosso sistema educacional, interiorizando, muitas vezes, a ideia de que são incapazes de acender humana e socialmente. Se tivessem uma educação humanizadora e com garantia de acesso e permanência, talvez os jovens não fossem tão prejudicados.

### **3.4 EJA e a teoria de Paulo Freire**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem ao longo do tempo se arrastando com políticas e leis que não favorecem essa modalidade, embora venha se consolidando nos últimos anos no cenário brasileiro, tendo absorvido contribuições importantes, como as de Paulo Freire.

É notória a relação de Freire com a educação das classes sociais populares, as quais durante anos tiveram negado o direito à educação, sobretudo uma educa-

ção que tomasse suas realidades como ponto de partida para levá-los a um novo patamar de chegada, como pode ser o caso dos temas geradores no processo de alfabetização de jovens e adultos.

Considerando a importância de Freire na educação brasileira e seu reconhecimento em nível internacional, devemos lembrar que teve como base nos seus estudos a filosofia marxista. Estudou Gramsci, que trouxe a ideia de uma escola única, e também estudou o filósofo brasileiro, Vieira Pinto, que trouxe a ideia de uma escola como direito concreto e com igualdade de condições para todos terem condições de estudo.

Pinto se preocupou com uma filosofia em que os homens estudassem com a finalidade de atingir um certo grau de cultura geral, a ponto de não existir a dualidade do ensino. Essa referida dualidade seria a escola que forma o povo no geral, a mão de obra barata para o capital e os que mandam, sejam empresários capitalistas e políticos. Como existe uma dualidade do ensino no nosso país, é justo que ele, entre outros, se preocupasse com isso. Pinto (1997) explica que, quando o trabalho manual deixar de ser uma marca e se transformar em simples diferenciação do trabalho social, geral, a educação institucionalizada perderá o caráter de privilégio, tornando-se um direito concreto e igual para todos. Nas sociedades de classes, as possibilidades do indivíduo de receber educação institucional, que lhes beneficiará, dependem de fatores como: a) do grau de desenvolvimento geral de sociedade, que determina que seus membros se incluam a formas superiores de cultura com a finalidade de executar tipos mais complexos e mais produtivos de trabalho; b) a necessidade da consciência de si, de seus grupos dirigentes, que os conduz a criar seu “modelo” de homem e exigir maior número de indivíduos (às formas letradas do saber) alfabetizados; c) atribuindo a cada indivíduo, aos outros na mesma condição, que lhes seja atribuída educação em graus sempre mais elevados; d) daí, a importância das campanhas de alfabetização, determinando o fenômeno histórico da passagem da quantidade à qualidade. Dessa maneira, a exigência de muitos educandos conquistando a exigência de mais e melhor educação (PINTO, 1997, p. 37-38).

Tanto Freire quanto Vieira Pinto consideraram que o homem é um ser incapaz e que a educação seria a forma com que se conseguiria a mudança na sociedade, em beneficiando deste. Vieira Pinto (1997, p. 39) considera que “[...] a educação é um processo histórico de criação do homem para a sociedade e simultaneamente de modificação da sociedade para benefício do homem”.

Entre os educadores, a teoria de Freire é muito estudada. Muitos a chamam de Método Paulo Freire. Andreola (1993, p.33) destaca que Freire achava errado chamar de método. O correto seria analisar o caminho epistemológico, no qual o método do conhecimento se caracterizaria pela própria pedagogia, e afirmava ainda que toda educação é, pois, declara ele, uma certa teoria do conhecimento, posta em prática.

Tem-se como premissa que um dos fatores principais que envolvem os alunos da EJA é o fato de serem trabalhadores. Ao irem para a escola após o dia de trabalho, eles não se esvaziam de seus cansaços, problemas e emoções cotidianas. Desse modo, é importante acontecer, nesse ambiente, momentos de integração, como no recreio, nos trabalhos em grupo e nos corredores, onde os alunos conversam com colegas e professores. Essa escuta e olhar sensível fazem a diferença frente à realidade de descaso social que muitos desses alunos sofrem no seu dia a dia. Esses momentos de encontros são muito importantes, e é neste convívio que muitos deles filtram tudo aquilo que passa em suas vidas. Segundo Brasileiro (2007, p.55), dessa maneira, a postura humilde do educador permite que os educandos e colegas, através do diálogo no próprio grupo, encontrem respostas criativas sobre suas interrogações e consigam coletivamente plantarem sonhos e apontarem novos horizontes que lhes permitam, por sua vez, a superação das opressões sociais.

Freire (2011, p.51) coloca que “[...] educar é mais do que humanizar, educar é recuperar a humanidade que lhes foi roubada”. Essa é a especificidade da EJA, pois muitos dos alunos que a constituem um dia tiveram negado o seu direito à educação, primordialmente diante das contradições entre querer estudar no ensino regular, ao mesmo tempo em que precisam trabalhar durante o dia.

Segundo Freire (2005, p.48), “[...] somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. (...) enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam”.

De acordo com as reflexões de Freire, o fenômeno educativo precisa ser progressista e tomar como primazia a conscientização, pois, na tomada de consciência, as insatisfações sociais devido à opressão sofrida, abrem possibilidades de esses sujeitos permanecerem estudando e se tornarem críticos. Freire defendia a questão do inacabamento humano, da possibilidade de nos tornarmos mais humanos (FREIRE, 1979, p.40). O autor ainda refletia que a consciência do dever humano é o que

permite ao ser humano percorrer um caminho longo, dando-lhe uma posição de quem luta não com passividade, mas como protagonista e sujeito da história.

Também percebemos em Freire que a aprendizagem de adultos está relacionada ao desenvolvimento pessoal, no qual a motivação é o fator que impulsiona. A reflexão e a conscientização devem se juntar a esta motivação. Lembramos aqui que, em termos de aprendizagem, a EJA representa o mínimo, pois os conteúdos são trabalhados de forma aligeirada e reduzida. Fica a cargo dos professores saberem “o quê?”, “como?” e “para quê?” estão trabalhando. Segundo Rosa (2010, p.164), o professor é quem organiza os conteúdos a partir de suas experiências, sendo que estas estão impregnadas de valores, tradições e experiências de vida, que são aprimoradas e reinventadas constantemente. A ressignificação de suas práticas ocorre na articulação entre a sala de aula e a realidade sociocultural, econômica e política do momento, sendo que, dessa forma, a formação continuada na EJA de Ensino Médio acontece através da constante problematização.

Quando os educadores são inspirados em Freire, aumenta-se a possibilidade de a aprendizagem acontecer de forma consciente. A possibilidade de intervenção na obra de Freire, segundo Herbert (2010, p.324), está ligada a uma atitude transformadora que o educador precisa ter frente à realidade observada. Isto é o vir-a-ser<sup>9</sup>. A possibilidade representa decisão, escolha e intervenção na realidade. A possibilidade sempre existe em Freire, pois sempre há o que ensinar, sempre o que aprender e ela situa-se no experimentar a dialética entre a “leitura do mundo” e a “leitura da palavra” (FREIRE, 2000, p.82).

A melhoria pedagógica, elemento principal de uma educação progressista e emancipatória, depende da possibilidade de um trabalho realizado a fim de alcançar o sonho concreto de uma escola política que consiga olhar para cada sujeito do seu modo, constituindo-se aos poucos como um espaço de participação e de criatividade. Sonhar juntos implica o reconhecimento de que não é possível uma docência sem discência, porque, como reflete Freire (2005), todos nós ignoramos saberes, ou seja, sempre sabemos ou desconhecemos algo. Neste sentido, todos podem ensinar e aprender. Nesta relação, na qual todos ensinam e aprendem, especificamente na

---

<sup>9</sup> Albornoz (1998, p. 17) recorre a Bloch (1959) no livro *O Princípio da Esperança* para explicar o termo “vir-a-ser”: “Este ‘não’ não equivale ao nada. Este não, sob forma de não-ser e de não-ter, é um ainda-não, ou um ainda-não-ser. S ainda não é P. O sujeito ainda não é o predicado. O homem ainda não é o homem”.



EJA/EM, Freire (2005) destaca a importância do saber dos grupos populares, sendo estes o ponto de partida para uma práxis docente capaz de ajudar a ler o mundo.

A relação dialógica entre docência e discência implica uma práxis tecida na unidade dialética entre a interpretação do mundo e a sua transformação. Uma práxis pedagógica que possa de alguma forma ajudar esses alunos da EJA/EM na busca do seu ser-mais<sup>10</sup>, reconhecendo-se como sujeitos de memória e história, políticos e sociais. Tal práxis requer criticidade, diretividade e uma atitude que autorize esses sujeitos, na troca de seus saberes, a compreenderem o mundo, bem como se propor a transformá-lo, na medida em que suas visões sociais também são transformadas.

Na especificidade da EJA, em suas dimensões reparadora-equalizadora e reguladora, compreende-se a necessidade de uma práxis docente constituída na compreensão de que o estudante da EJA não é como um universitário que está se graduando ou como um executivo em busca de qualificação, mas um sujeito com o qual a sociedade tem uma dívida a reparar. Seja a mulher que parou de ir à escola porque engravidou precocemente, ou o homem que precisou trabalhar e não pode mais cumprir a carga horária escolar, ambos estão na condição social de oprimido e, nesse sentido, a EJA se apresenta como possibilidade de reparar esta lacuna atravessada por contradições primordialmente oriundas do próprio sistema capitalista.

Neste mesmo caminho, no seio de contradições e dilemas, defendemos a EJA/EM não somente como oportunidade de formação humana, mas também de realização pessoal. A situação de um homem de 20 ou 30 anos que volta a sonhar com a possibilidade de ter uma formação ou de uma mulher que com filhos já criados ou recém-nascidos possa ter novamente uma rotina de estudos que dialogue com o seu cotidiano convoca-nos enquanto pesquisadores a compreendermos essa modalidade de ensino nas tensões entre realidade e possibilidade. É preciso compreender a EJA como o possível, tal qual oportunidade de ensino dialogado que toma a realidade dos seus sujeitos como ponto de partida e chegada a toda e qualquer ação educativa.

A preocupação de Freire era, a princípio, de como alfabetizar adultos partindo do conhecimento deles próprios. Interessava, assim, passar do conhecimento es-

---

<sup>10</sup>Conforme Zitkoski (2010) é um conceito chave na concepção do ser humano na obra desse autor que se articula com outros certos conceitos, como o de “possibilidade histórica” e “inacabamento”. Para Freire é o desafio da libertação dos oprimidos como busca de humanização, partindo do diálogo crítico e problematizador, abre possibilidades para realização de seu ser mais.

pontâneo, pouco organizado, pré-crítico, para o conhecimento mais organizado e crítico. A alfabetização, então, seria uma etapa e, através dela, se chegaria a este processo de conhecimento. Freire sempre se preocupou com o processo global da educação, com o homem como um todo, envolvendo-o na totalidade humana da história.

O ponto de partida é a experiência concreta do indivíduo, em seu grupo ou em sua comunidade. Essa experiência se expressa através do universo verbal e do universo temático do grupo. Assim, escolhendo as palavras e os temas mais significativos desse universo, organiza-se o programa de discussão e de estudo. A elaboração no novo conhecimento surge da problematização da realidade vivida, havendo a unidade entre o contexto teórico e o contexto concreto, entre a teoria e a prática, e isso se repete e jamais se rompe.

Freire considera que o conhecimento não é ato passivo e não se aceita a educação bancária e o mecanicismo. O pedagogo dizia que o conhecimento exige curiosidade por parte do sujeito diante do mundo, devendo levar a transformação da realidade (ANDREOLA, 1993, p.33-34).

O papel do educador nesta concepção dialógica do conhecimento é muito importante para Freire, pois se coloca aí o diálogo como a dimensão essencial da pedagogia do oprimido (ANDREOLA, 1993, p.34).

A EJA inicial e essencial para a educação popular nos seus primeiros passos, atualmente institucionalizada nacional e internacionalmente, requer alguns cuidados, sobretudo pelo fato de as políticas em nível macro pensarem e proporem ações universais para micro realidades sem o devido diálogo com as mesmas. Outro cuidado é a neutralidade na EJA, pois como falava Freire (2005), a neutralidade está quase sempre a favor dos dominantes e se aproxima da educação bancária. A concepção bancária leva os homens a criarem falsas visões de mundo. Por ser quase sempre em favor dos dominantes, ela implica em uma consciência ingênua e alienada, depositando valores, normas e sonhos que são dominados num coletivo da consciência, ou seja, uma consciência social que tende a suprimir a criticidade e o autocohecimento, capazes de minar as estruturas desse sistema.

Mas, a educação não é somente reprodução e interiorização de dominados e oprimidos, pois quando a educação é crítica e problematizadora, o ser humano se encontra com a possibilidade de migrar dessa consciência ingênua para a crítica, transformando não somente a sua condição de oprimido, mas também de quem os

oprime. A educação problematizadora impede os esquemas verticais próprios da educação bancária, pois, para Freire (2011, p.95), “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Assim, a viabilidade surge aos homens como um desafio que, em busca do ser mais, não podem realizar-se no individualismo, mas na solidariedade dos existentes (FREIRE, 2011, p.104-5). Os homens captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, compreendem e tornam-se críticos e, cada vez mais, desalienados. O homem se torna sujeito e transforma a realidade.

Na perspectiva freiriana, a educação deve ser um ato político capaz de compreender o ser humano social na sua politicidade de estar e ser-mais no mundo. Nesse mesmo caminho, a dignidade, a humanização e a libertação precisam ser os orientadores da práxis docente progressista. Na Educação de Jovens e Adultos, pela historicidade negada por um acesso muitas vezes negado à condição de humanização, é notório, num tear emancipatório, a necessidade de uma práxis pedagógica que consiga na unidade teoria-prática dialogar com esses sujeitos, de modo a compreender as dimensões de para quem ensinamos e por que ensinamos. Essa diretividade docente, quando é perpassada pela consciência crítica, pode constituir um fenômeno educativo na EJA que se choque e supere a educação para o capital.

Inicialmente, sob a visão de suprir carências através de uma prática compensatória, a EJA deixou muito a desejar no que se refere à formação emancipatória. Todavia, hoje é reconhecível a presença de esforços de homens e mulheres que, no papel de assumir a docência, propõem para si mesmos o desafio de compor uma educação que ajude esses Jovens e Adultos a encontrarem o seu lugar no mundo e nos seus ‘vir-a-ser’ encontrem o sentido de estudar, e que o certificado seja apenas um símbolo de um caminho para a humanização.

O diferencial de uma EJA enquanto transformação humana que autorize o ser-mais está, muitas vezes, no que o educador pode fazer para tecer ações educativas que contemplem esse diferencial. É nesse sentido que Freire (2005) escreveu sobre educar e sobre as dimensões do que é ser educador, conferindo a esse sujeito um papel social implicado num compromisso político com a humanidade. Assim, o educador progressista pode tornar a EJA uma experiência humana de resistência e de rebeldia capaz de emancipar os sujeitos. Neste sentido, a resistência, na pers-

pectiva dialética<sup>11</sup>, é uma aprendizagem fundamental, pois somente resistindo ao capitalismo é que podemos utopicamente sonhar concretamente com a sociedade da igualdade, do respeito e da comunidade.

Como dizia Adorno (1995), precisamos da afirmação do nosso eu. Essa, por sua vez, se dá na condição de negarmos situações opressoras que colocam em risco nossa afirmação enquanto sujeitos políticos que têm o direito de buscar a humanização.

De acordo com Freire (2005, p.63), não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, “[...] em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente”. Nesse mesmo caminho, resistir sempre ao lado de uma consciência da necessária luta anticapitalista deve ser um dos ofícios daqueles que ousam serem educadores na EJA. Freire afirmava que “[...] a mudança é um caminho difícil, ‘mudar é difícil’ e ao mesmo tempo, esperançosamente completava: ‘(...) mas é possível’” (FREIRE, 2005, p.98).

Freire nos deixou a lição de vida e de educador. Foi exemplo pela amorosidade e pela educação, como também percebemos na sensibilidade com relação aos não alfabetizados aos chamá-los de alfabetizando (FREIRE, 2001, p.13). Por suas palavras, sabemos que a educação e a política caminham juntas, e quando pensarmos em política educacional, vem à tona a ideia de algo distante das escolas. Apesar de tudo que perpassa a educação, como os problemas enfrentados pelas escolas públicas, da má formação dos educadores, do excesso de alunos em sala de aula, da violência nas escolas, da evasão e da defasagem série-idade e dos poucos recursos, sempre existe no coração dos educadores o desejo de acreditarem na EJA. Freire sempre buscou, através do diálogo, uma práxis que investisse na libertação dos homens, na totalidade e na superação das contradições. Esses homens precisam se libertar da alienação<sup>12</sup>, conscientizando-se para melhorar a práxis e ne-

---

<sup>11</sup> O termo surgiu na Grécia antiga com o significado de arte do diálogo. Na concepção moderna, significa o modo de pensarmos as contradições da realidade e o modo de compreendermos essa contradição e essa realidade que estão em constante transformação (KONDER, 1983, p. 07-08).

<sup>12</sup> “Estivemos visitando as células básicas do capitalismo, pudemos perceber que a conjunção da mercadoria com o lucro só foi possível através da exploração do trabalho alheio, através da transformação da ação humana numa mercadoria igual a qualquer outra no mercado. Essa dupla relação – mercadoria e lucro – promove a ruptura entre o homem e o seu próprio gesto, entre a ação e o dono

la enxergar o vir-a-ser (mudança). A educação na EJA/EM deve ser permeada com conteúdos que tenham sentido no seu cotidiano, e o professor deve buscar essa realidade do aluno-EJA.

Brandão (2007) nos alerta que quanto mais o alfabetizador acredita que aprender é enfiar o *saber-de quem-sabe* no suposto vazio de quem não sabe, tanto mais tudo é feito de longe e chega pronto, previsto.

Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele. (BRANDÃO, 2007, p.10).

É importante ressaltar que o professor tenha essa consciência e reflita sobre sua práxis, aproximando seus conteúdos com a realidade do aluno, e que estes conteúdos sejam construídos no e para o cotidiano desses alunos da EJA/EM. De acordo com Feitosa (2008),

[...] a concepção freiriana procura explicitar que não há conhecimento pronto e acabado. Aprendemos ao longo da vida e a partir das experiências anteriores, o que faz cair por terra a tese de que alguém está “totalmente” pronto para ensinar e alguém está “totalmente” pronto para receber esses conhecimentos, como uma transferência “bancária”. (FEITOSA, 2008, p. 48-49).

Compreendemos que o professor, para trabalhar com esta modalidade EJA, deve ter uma dialogicidade, uma relação de respeito, estar receptivo para fazer trocas de conhecimentos, pois os alunos também trazem suas vivências e experiências que devem ser compartilhadas.

Não podemos conceber também que o professor tenha um saber ingênuo. É preciso que o educador tenha rigor metodológico, tal como Paulo Freire (2005) afirmou.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2005, p. 32).

O professor deve ter a noção de que ele é um agente de mudança, mas não ocorre mudança enquanto o professor não tiver essa consciência. Ele deve ser um eterno pesquisador e estar sempre atualizado no seu tempo, pois atualizado pode interferir positivamente nos alunos da Educação de Jovens e Adultos, trazendo para o cotidiano das suas aulas conteúdos que possam ser contextualizados e debatidos, ensejando que todos tenham condições de emitir sua percepção e dar sua contribuição numa relação de reciprocidade e de trocas de experiências, fazendo assim da aprendizagem e da educação uma satisfação, uma alegria, um querer mais.

O analfabetismo criticado por Freire e reunido por ele sob a expressão “concepção distorcida”, não são nem erros, nem simples equívocos, são, na verdade, construções ideológicas que desempenham dupla função no jogo político, ocultando ou dissimulando a realidade social e por outro silenciando e dominando as pessoas exploradas e injustiçadas (STREK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 40).

Percebemos que, em geral, na educação, não só na EJA, mas também no ensino médio regular, o povo precisaria aceitar a cultura mais elaborada, estudar mais e ter condições de tempo para o estudo. Consideramos que o analfabetismo e o semianalfabetismo são consequências das condições da realidade do sistema atual. A questão não é simplesmente cultural, mas, sim, de ordem econômica e política. Com investimento, a formação cultural estaria bem melhor, tanto na formação de professores quanto na qualidade da educação que chegaria a um novo patamar. Com uma ótima formação de professores, estaríamos no caminho que Freire pensou para a educação, e atingiríamos outros patamares de qualidade na educação brasileira.

## 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

### 4.1 Natureza e tipo de estudo

A natureza da presente pesquisa é qualitativa e o tipo de estudo é um estudo de caso. Enfocamos a realidade de jovens tanto do sexo feminino quanto do masculino que estudam na EJA, em uma escola estadual noturna, mas que vieram do Ensino Médio regular também noturno. Nosso foco é compreender com mais profundidade os motivos que levaram alguns deles a deixar o Ensino Médio regular para esperar a idade adequada e entrar na EJA.

Para compreender essa realidade, não podíamos prescindir da participação dos professores da modalidade de EJA, pois com a ajuda dos mesmos, através das entrevistas, os motivos da mudança dos alunos se tornaram mais claros.

Em nossa experiência como auxiliar de biblioteca e ao escutar as conversas dos alunos, essa realidade era obscura para nós. Ao investigarmos, constatamos que é possível explicá-la e interpretá-la.

Façamos uma pausa para falar de minha experiência como professora e auxiliar de biblioteca. Posso dizer que hoje sou menos ingênua.

Atualmente, através do convênio UNISC/UFRGS, estou estudando como aluna PEC na UFRGS com professora doutora Sinome Valdete dos Santos e com o professor doutor Jhoannes Doll. Essa experiência de dois semestres só acrescentou em meus conhecimentos e em minha vida de estudante do Mestrado na UNISC, na qual pude construir um maior interesse pela pesquisa.

Nosso estudo de caso busca trabalhar com algumas categorias que podem ser explicadas e compreendidas com base na dialética materialista, bem como na teoria de Paulo Freire. A natureza qualitativa de nosso estudo não rejeita os aspectos quantitativos, mas, pelo contrário, se for necessário, ajudará a aprofundar a nossa análise.

Triviños explica (1987, 2001) que um estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. No caso do objeto de pesquisa que focalizamos, nossa unidade abrange os alunos da EJA e seus professores que aceitaram participar da pesquisa. Assim, compreendemos que para Triviños, quando se refere a um objeto de estudo, que este é o fenômeno em estudo

que abrange outras complexidades, como, por exemplo, a amostra do estudo e a determinação dos suportes teóricos dele.

Oyarzabal (2001) nos ajuda a compreender essa questão quando, ao citar Triviños, explica que a relevância do estudo de caso “[...] está associada à abrangência da unidade, à complexidade e à determinação dos suportes teóricos que são a base do investigador”. (TRIVIÑOS, apud OYARZABAL, 2001, p. 43).

Fundamentamo-nos principalmente em Paulo Freire, pois é um teórico brasileiro reconhecido no mundo e que tem grande contribuição teórica. Essa teoria é considerada fundamental para o estudo dos fenômenos referentes à EJA. Freire é um estudioso que está no campo da teoria crítica e da dialética, ou seja, suas categorias seguem Marx e seus intérpretes.

As categorias que destacamos como importantes para o estudo realizado, no momento, são principalmente totalidade e contradição. Outras categorias que pretendemos usar estão relacionadas ao materialismo histórico e têm grande importância quando tratamos da EJA. São elas: trabalho e classes sociais que apareceram no processo de pesquisa de campo.

## **4.2 População e amostra**

Nossa população e amostra é constituída de alunos (as) que saíram do Ensino Médio regular e foram para a EJA para tentar terminar o Ensino Médio de forma mais aligeirada e compatível. Segundo eles, com a idade. Nossa população de amostra é oriunda de uma escola pública estadual de Ensino Médio que possui a modalidade de EJA. Também participaram dessa pesquisa os professores da Escola, cujas modalidades de ensino englobam a EJA.

Entrevistamos sete alunos, sendo três do sexo masculino e quatro jovens do sexo feminino. Entrevistamos também duas professoras e assistimos dez (10) horas-aula de uma mesma professora de EJA. Portanto, consideramos a referida educadora como participante de nossa pesquisa, apesar de não ter sido entrevistada. O que fizemos foi anotar as observações e realizar conversas informais com ela. Assim, os sujeitos que participaram da pesquisa são dez (10), contando com ela.

Numa pesquisa qualitativa, a amostra é apenas uma referência. Consideramos o quantitativo importante, mas não fundamental. Para Triviños (2001, p. 83),



“[...] a delimitação exata da população é uma preocupação profunda na pesquisa quantitativa”. Esse não é o caso da pesquisa qualitativa.

Os critérios da amostra foi seleção do aluno na EJA e a relação com o problema de pesquisa. Para isso, recebemos o apoio da Orientadora Educacional, pois o critério estabelecido era de que fosses ex-alunos (as) da escola de Ensino Médio regular noturna. Tivemos que selecionar, pois eram muitos com este critério a cada sala de aula que entrávamos. A entrevista semiestruturada foi realizada individualmente, em sala separada e no horário da aula, conforme o professor (a) podia liberar o aluno.

### **4.3 Coleta de informações**

A entrevista semiestruturada foi nosso principal instrumento de pesquisa para obter as informações para posterior análise.

As informações foram coletadas em um município do Vale do Rio Pardo, em uma escola pública de Ensino Médio. Nessa escola, existem 10 turmas de EJA de Ensino Médio, sendo que a grande maioria dos alunos são jovens.

Foram usadas na análise as anotações de campo de natureza reflexiva e os momentos de observações. Com o apoio do referencial teórico, os fenômenos confirmaram parcial ou totalmente se foi necessário aprofundar alguns aspectos da teoria, no caso, se essa foi contestada pela prática. Assim, surgiram novas ideias para explicar características da situação em análise.

Para realizar nosso roteiro de entrevistas, tomamos como base Triviños (1987), que é um dos autores reconhecidos como pesquisador de teoria e método. A entrevista semiestruturada, segundo Triviños (1987, p. 145-152) se caracteriza por um dos principais meios para realizar a coleta de dados. Ela parte de alguns questionamentos básicos, com referência na teoria e hipóteses, que interessaram à pesquisa e que, em seguida, ofereceram um amplo campo de questionamentos, surgindo novas hipóteses, à medida em que o informante respondeu a entrevista. O informante, ou sujeito da pesquisa, então, passa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa devido a importância de suas informações relacionadas ao tema focalizado. A entrevista semiestruturada no enfoque qualitativo é resultado não só da teoria, mas também de todas as informações coletadas sobre o fenômeno social em foco na escolha das pessoas que foram entrevistadas.

O tempo de duração de uma entrevista varia, em geral, de uma hora a uma hora e trinta minutos, dependendo do teor do assunto em estudo ou o quanto o entrevistado se apegar aos detalhes. No caso de nossas entrevistas, duraram aproximadamente uma hora e trinta minutos. As entrevistas foram gravadas e posteriormente foram transcritas. Essas transcrições foram fundamentais para nossa análise do problema e dos objetivos, relacionando-as à teoria que escolhemos.

As professoras entrevistadas foram duas e designamo-las pelos nomes de Gardênia e Margarida. Uma terceira professora participou com informações e permitiu que observássemos suas aulas. Designamo-la de Violeta. A professora Violeta conversou informalmente sobre a EJA. Outros professores que aparecem na pesquisa foram citados pelos alunos que participaram da pesquisa, sendo eles: Jasmin (professor da escola E. M. Ágata no turno noite e outras escolas no Ensino Fundamental da Educação Básica) e Adália (professora da E.M. Cristal, que trabalha na Educação Básica com Ensino Fundamental e com a modalidade de EJA de Ensino Fundamental). As perguntas das entrevistas semiestruturadas não são quaisquer perguntas. Triviños (1987) propõe que sejam perguntas que deem margem a respostas com conteúdo descritivas explicativas, pois assim possibilitam a categorização empírica e a análise do fenômeno em estudo.

As pesquisas descritivas podem se apresentar de diferentes formas. Pode ocorrer perguntas descritivas dirigidas com a finalidade de obter informação sobre “experiência do sujeito” ou tarefas, como, por exemplo, pedir para o docente fazer um esquema do desenvolvimento da aula ou da atividade de educação em que considerou ter êxito profissional. Ou ainda, podem ocorrer perguntas do tipo explicativas ou casuais que determinam as razões imediatas ou mediatas do fenômeno social e que tendem às possibilidades de transformação de um determinado fenômeno que, no momento, considera-se negativo para o bem-estar da comunidade. O método capaz de aprofundar um fenômeno social exige capacidade reflexiva ampla, precisando de muita informação e de sensibilidade na aparência e na essência.

As perguntas podem ser do tipo explicativo imediato, interrogativas mediatas, perguntas denominadas consequências, perguntas avaliativas, questões hipotéticas, perguntas categoriais. O que interessa, no entanto, é abrir perspectivas para a análise e interpretação de suas ideias.

A entrevista semiestruturada possibilita não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão da totalidade em situações específicas e em situações maiores, caracterizando-se pela “teoria da ação” que dá apoio ao pesquisador.

#### **4.4 Modo de análise das informações**

Para trabalhar com nossas entrevistas, após desgravadas, foi necessário realizar uma leitura aprofundada. Retiramos das mesmas as categorias capazes de ajudar a responder aos objetivos propostos.

Em nossa pesquisa de mestrado, usamos Bardin, com o intuito de trabalhar com análise de conteúdo.

Siqueira (2004, p. 168) apoiou-se em Bardin (1979, p. 118), para relatar que, “[...] classifica elementos em categorias, impõe a investigação do que cada uma delas tem em comum existente entre eles”.

Numeramos nossas entrevistas e, a partir da entrevista selecionada como número um, consideramos o número de informações que a entrevista continha e assim fomos ordenando-as. Tornou-se mais fácil a análise das informações que foram dadas pelos sete (07) alunos entrevistados e, num segundo momento, pelas duas professoras. Estabelecemos, dessa forma, categorias empíricas de nosso estudo. Esse processo de estabelecer categorias exigiu de nós análise sistemática das entrevistas. Assim, chegamos a uma redução das categorias que nos ajudariam a analisar os resultados.

Siqueira (2004, p. 169) recorreu a Bardin (1979) para realizar o trabalho de redução das categorias chamadas de “[...] investigação do que cada uma delas tem em comum com a outra”, chegando, finalmente “[...] ao agrupamento da parte comum existente entre seus elementos”.

Após a redução das categorias, fizemos quadros para que conseguíssemos visualizar as respostas dos sujeitos de forma organizada, de acordo com os objetivos que estávamos querendo demonstrar.

Foram feitos os seguintes quadros: o apêndice A, que corresponde à entrevista semiestruturada realizada com alunos; o apêndice B, que corresponde ao roteiro básico para entrevistas semiestruturadas com as professoras; o apêndice C, que se refere a coleta de informações prévias (ano anterior à pesquisa), que é a ficha de

acompanhamento e controle de livros didáticos no ensino médio noturno; o Quadro I, que se refere aos dados pesquisados sobre os alunos da EJA; o Quadro II, que se refere aos dados que as professoras pesquisadas informaram sobre a EJA.

Os alunos e as professoras foram designados por nome de flores, as escolas por nome de pedras preciosas e os bairros por nomes de chás. A localidade pesquisada foi uma cidade do Vale do Rio Pardo. Neste município, o Ensino Médio da EJA acontece somente em uma escola estadual de Ensino Médio. As totalidades na EJA de Ensino Médio são: totalidade 7, que corresponde ao primeiro ano; totalidade 8, segundo ano; e totalidade 9, terceiro ano. O município se responsabiliza pelo Ensino Fundamental da EJA, que engloba as totalidades de um até seis.

O Anexo I corresponde ao Plano de Estudos da escola pesquisada para a vigência no ano de 2014. Nele, constam as áreas de estudo, as disciplinas, as totalidades da EJA, bem como a carga horária de cada disciplina.

Tivemos acesso e conseguimos ler o Projeto Político Pedagógico da escola “Rubi” onde se realizou esta pesquisa.

## **5 A REALIDADE E AS POSSIBILIDADES DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO REGULAR QUE VÃO PARA A MODALIDADE EJA**

### **5.1. A realidade pesquisada e os sujeitos da pesquisa**

A presente pesquisa foi realizada em um município do Vale do Rio Pardo, numa escola estadual localizada no bairro central da cidade. Sua abrangência é de ordem municipal e intermunicipal. A Escola Estadual de Ensino Médio “Rubi” (E. E. M.) é uma escola que oferece a educação básica completa (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e duas modalidades de ensino, que são Educação Especial e a EJA. A EJA é o nosso fenômeno particular de estudo. É nessa faixa etária que se concentra o maior índice de analfabetismo do País.

Essa escola foi o foco de nossa pesquisa, justamente porque uma de suas modalidades de ensino é a EJA. Antes de continuar apresentando a escola “Rubi”, onde pesquisamos, retornamos ao ponto de partida que nos levou a tratar de um tema relevante nas políticas e na história da educação brasileira. Uma escolha se deu na escola onde trabalhamos, a Escola de Educação Básica de ensino regular, que denominamos “Ágata”, localizada no centro da cidade do Vale do Rio Pardo.

A escola de E. E. M. “Ágata” é uma escola pública estadual que possui em média 1.300 alunos. Nessa escola trabalham cerca de 80 professores e 20 funcionários. Ela funciona nos três turnos e é uma escola de Educação Básica. Nestes três turnos atende a alunos do centro, dos bairros e do interior do município. Possui um prédio bem conservado, recebendo manutenção e reformas todos os anos. Além das verbas públicas, a comunidade escolar faz promoções para angariar fundos com o objetivo de manter a escola sempre em boas condições.

Essa pesquisa está relacionada à saída dos alunos do ensino noturno, pois estes não conseguem se manter estudando. A grande maioria é de alunos trabalhadores. Os mesmos apontam diversos motivos para cancelar a matrícula ou para se transferirem para a EJA ao completarem 18 anos.

A escola que pesquisamos de E. E.M. “Rubi” está localizada no centro da cidade. É uma escola pública também estadual e possui, em média, 1.400 alunos. Nela, funcionam os ensinos Fundamental e Médio Politécnico, bem como a modalidade de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio. Possui salas de atendimentos especializadas, sala de deficientes visuais e sala de recursos para atendimento aos

alunos egressos de Classe Especial. A referida escola possui todos os setores funcionando. A EJA está estruturada em três totalidades, que são 7, 8 e 9 (ANEXO B), sendo que a professora “Violeta” é quem explica como funciona a EJA. A escola tem um Projeto Político Pedagógico (PPP), porém não há um PPP específico para essa modalidade de ensino.

Podemos considerar que a E.E.M. “Rubi” possui uma boa estrutura física e material. São realizadas a cada ano reformas conforme as verbas públicas que recebem. Também é de costume nessa escola acontecer promoções por parte do COM, para angariar fundos que contribuem com as reformas e outros serviços, tais como a de xerox. Assim como nas demais escolas públicas, os alunos recebem merenda escolar, vale transporte e livros didáticos. A EJA funciona das 19h às 22h30min, da mesma forma como acontece, em geral, no Estado. Nas sextas-feiras, os alunos da EJA saem mais cedo devido à Educação Física acontecer no período vespertino (somente para os alunos que não trabalham, os outros apresentam atestados de trabalho).

Sobre a questão dos carnês de contribuição para o CPM e outras promoções que as escolas fazem para angariar fundos, Brandão (1990, p. 89-90) explica sobre quem deve pagar pelo ensino em uma sociedade democrática. Neste sentido, esclarece que a educação, entre outros benefícios sociais, na nossa sociedade, deve ser colocada ao alcance de todos, como uma oportunidade pelo menos relativamente igual de acesso, porque todos têm direitos iguais a todas as coisas. Entende-se que os serviços devem ser “gratuitos”, uma vez que as pessoas pagam impostos. Brandão (1990) é contra o ensino ser um instrumento de lucro e de exploração do trabalho. Devemos lembrar que os carnês de contribuições “espontâneas” são uma criação do Regime Militar, sendo que hoje, segundo a lei, não deveriam de existir mais.

A E.E.M. “Rubi” recebe alunos de vários municípios do Vale do Rio Pardo no nível de Ensino Médio e na modalidade de EJA. Os alunos vêm de todos os distritos pertencentes ao município da escola. Eles usam moto, carro ou ônibus como transporte. Alguns passam a morar e trabalhar na cidade em que a escola pesquisada pertence. Essa escola possui abrangência regional, pelo que constatamos.

No que se refere a EJA, a escola “Rubi” tem alunos que vieram de seu próprio Ensino Médio. Logo, em alguns casos, foram transferidos por não terem conseguido terminar o Ensino Médio na idade regular. Já em outros, porque a direção decidiu transferi-los devido a problemas de disciplina. Suas salas de EJA recebem ainda

alunos da escola “Ágata” e de outras escolas do município e do Vale do Rio Pardo. Do município vizinho da escola pesquisada, a E. E. M. “Esmeralda”, veio um dos alunos pesquisados.

Os alunos que participaram de nossa pesquisa são das escolas E. M. “Rubi”, “Ágata” e “Esmeralda”. Dois dos professores entrevistados trabalham na Escola “Rubi”, enquanto uma terceira professora, que chamamos de “Violeta”, atua na E. M. “Rubi”. Ela (professora) permitiu que assistíssemos a suas aulas e dialogou conosco de maneira informal após o expediente.

A coleta de dados dessa pesquisa aconteceu nos meses de setembro e outubro de 2014, dentro da escola, com alunos e professores que se dispuseram a participar. Entre os pesquisados, temos sete alunos, três do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Dois dos alunos entrevistados trabalham em um turno e cinco trabalham o dia todo. A maioria deles possui carteira assinada, menos uma jovem que trabalha com sua tia, auxiliando-a no salão de beleza, todas as tardes e no sábado o dia todo, chegando a trabalhar neste dia em torno de 11 a 12 horas. Muitos deles não trabalham no sábado porque antecipam na semana o horário de sábado.

Um deles trabalha no comércio como vendedor e precisa trabalhar no sábado. Uma das jovens cursa o SENAI durante o dia e de noite estuda na EJA, sendo que no SENAI trabalha quatro horas de segunda a sexta-feira e recebe meio salário mínimo. Essa aluna possui a carteira assinada por uma empresa conveniada com o SENAI, só para poder estudar.

Os sujeitos dessa pesquisa são alunos que tiveram dificuldade nos estudos, pois repetiram algumas séries. Muitos alunos são rotulados como alunos lentos na escola. Apresentam diversas dificuldades e estas vão se acumulando em anos de reprovação. Essa situação de os alunos se atrasarem alguns anos na escola denominamos de defasagem-série-idade. Outros fatores relacionados à marginalização social e pobreza se somam a isso, fazendo com que os jovens de 18 anos não estejam com o estudo básico concluído. Assim, a maioria dos entrevistados vem da escola regular, com exceção de duas jovens que terminaram o Ensino Fundamental na escola de EJA do município. Uma dessas jovens foi estudar no primeiro ano do ensino regular noturno na E.E.M. Ágata. Logo em seguida, por não conseguir acompanhar, solicitou transferência para a EJA da E.E.M. “Rubi”.

Quando fizemos o primeiro contato com a E.E.M. “Rubi”, que oferece a modalidade de EJA, no turno noite, fomos apresentados tanto para colegas professores

como para alunos em sala de aula. Nestes momentos, acompanhávamos a professora “Violeta” nas suas dez turmas de EJA e em suas aulas de Espanhol durante duas noites. Fizemos anotações mais gerais no caderno de campo sobre a EJA e também mais específicas sobre o que se relaciona ao nosso problema de pesquisa. Conversamos informalmente com esta professora após suas aulas.

Para fazer um levantamento prévio com os alunos, a professora “Violeta” nos permitiu durante suas aulas que conversássemos individualmente com os alunos, perguntando sobre de quais escolas vieram. Dessa forma, foi possível, já num primeiro momento, constatar que ali estavam os sujeitos da nossa pesquisa. Eram alunos do nosso município e de outros municípios vizinhos. A princípio, seriam muitos que poderiam nos dar entrevistas, mas optamos por fazer uma amostra.

Fomos também ao recreio com os professores, onde, juntamente com a direção da escola, identificamos e conversamos com duas professoras que foram autorizadas a nos conceder entrevistas. A partir disso, as entrevistas com as professoras foram agendadas previamente.

Ao longo das entrevistas, percebemos que as categorias realidade, possibilidade, totalidade e contradição foram aparecendo, o que nos permitiu elencar três categorias que demarcam a migração dos alunos do Ensino Médio noturno para a EJA também noturna. A seguir, problematizaremos como se dá a passagem do nível médio para a EJA e trabalharemos mais sobre a categoria contradição.

## **5.2 Como acontece o processo de passagem do nível médio para modalidade de EJA e suas contradições**

Atualmente, o fenômeno da EJA convoca-nos e instiga-nos a pensarmos algumas questões relacionadas a como acontece a passagem dos alunos do Ensino Médio noturno para a modalidade de EJA, que também ocorre no mesmo noturno. Historicamente, a EJA sofre uma forma de marginalização quando se pensa que os alunos que vão buscar alternativas educativas nesta modalidade de ensino o fazem, entre outros motivos, especialmente porque desejam encurtar o tempo na escola ou porque não gostam de estudar. No entanto, esse não é o único motivo. A passagem para a EJA é sempre permeada de tensões, porque move os alunos de uma realidade a outra que nem sempre representa emancipação, mesmo que abra alguma possibilidade.



No decorrer da coleta de dados com a professora “Margarida”, podemos observar que alguns acontecimentos em comum marcaram essa passagem para a EJA. Um deles, e talvez o mais central, é precisar trabalhar para suprir necessidades pessoais e familiares.

Muitos alunos desejam trabalhar para se inserirem na lógica de consumo da atual sociedade, como ter um carro e uma moto. Em geral, as famílias não podem suprir todas as necessidades dos jovens no que se refere à compra de roupas, calçados etc. Além disso, essas famílias precisam aumentar a renda familiar. No entanto, nem sempre é possível conciliar trabalho e estudo, sobretudo pelas questões referentes ao horário de início das aulas e ao término da jornada de trabalho. Diante dessa dificuldade de tempo, os alunos do Ensino Médio procuram trabalho, deixando de lado o estudo. Esse fato é uma distorção que a sociedade capitalista impõe.

Perguntamos a aluna “Begônia” sobre quando teve problemas na escola regular, como, por exemplo, chegar no horário da aula do politécnico que começava às 18h15min. *Tu tiveste alguma orientação de um vice, de um orientador, de um supervisor para vires estudar na EJA da escola “Rubi”? Chamaram-me para conversar a respeito das tuas notas? Ou sobre teu comportamento? A aluna “Begônia” respondeu: “hum, o professor “Jasmin”. “Jasmin” é o vice-diretor desta escola que, como disseram os alunos, ficava controlando a entrada dos que, quando se atrasavam, eram alertados. Na EJA, quando o aluno se atrasa, ele deve estar consciente que o tempo é dele mesmo e a ter liberdade de assistir a aula seria a possibilidade de conscientização e de diálogo.*

Os alunos deixarem de lado o estudo é fruto de várias situações. Uma delas é que esses jovens trabalhadores não contam com a compreensão do diretor para tentar entender por qual motivo se atrasam 5 ou 10 minutos. Essa dificuldade enfrentada cotidianamente pelos alunos impulsiona-os a evasão escolar<sup>13</sup>.

O aluno “Cravo” diz se sentir “*melhor*” estudando na EJA da escola “Rubi”, em relação ao tempo que estudava na escola regular noturna “Ágata”. Coloca o seguinte: *“Pegava mochila e ia correndo para a aula, às vezes, para não ganhar um xingamento do professor”, disse.*

---

<sup>13</sup> Muitos alunos e alunas pesquisados contavam para a pesquisadora que eram xingados pelo diretor e impedidos de entrarem para a sala de aula.

A escola regular, de acordo com os relatos dos alunos que hoje estão na EJA, não compreende e nem busca entender suas realidades e condições para estarem na escola. Por outro lado, não ocorrem práticas pedagógicas diferenciadas que possam ajudar esses alunos a melhor harmonizarem seu tempo de trabalho e de estudo. Esse é o caso da aluna “Begônia”, que quando perguntada sobre o motivo que a levou a estudar na EJA, respondeu: *“Sim, daí lá também era puxado, daí eles davam trabalho e etc, e daí quem trabalhava não tinha como fazer, não tinha tempo”*. Poderíamos dizer que não há um reconhecimento por parte da escola regular, que cumpre regras do MEC, da condição da aluna como mulher trabalhadora. Essa fala explicita a dimensão do tempo dedicado ao estudo e trabalho que envolve essa passagem para a EJA, pois os alunos e alunas que trabalham 40/45 horas semanais mal conseguem tempo para higiene pessoal e para sua alimentação de forma tranquila. Essas realidades colocadas por esses sujeitos da pesquisa podem demonstrar que os alunos e alunas da EJA são aqueles que não gostam de estudar. Assim, parece que merecem e desejam uma formação aligeirada. Na verdade, alguns acham bom que seja pouco tempo, mas existe aí um problema de consciência crítica.

Os alunos que apontam a possibilidade de conclusão do Ensino Médio de uma forma mais rápida, migrando para EJA, tornam possível compreender que esse desejo, que implica em uma formação mais aligeirada, apresenta relações intrínsecas com o precisar trabalhar. Muitos desses, alunos mesmo estando na EJA, continuam passando por dificuldades de locomoção para a escola e de tempo para a alimentação. Inclusive, sentem vontade de dormir em aula devido às poucas horas de sono que dispõem. Porém, o diferencial para os alunos é que, nessa modalidade de ensino, a maioria das atividades é realizada na escola, não colocando o aluno na obrigação de fazer temas.

Os temas, na escola regular, muitas vezes estão distantes de uma prática que possa ser transformadora. Nesse sentido, é importante que a EJA se preocupe em problematizar os conhecimentos e conteúdos no âmbito da sala de aula, ocupando os alunos e lhes ensinando a pensarem em grupo e a terem compromisso social com o estudo. Existe uma diferença notória entre fazer um tema sozinho em casa, de forma conteúdista, e problematizar conhecimentos de forma coletiva em sala de aula.

Se estudar exige de nós o trabalho de pensar, refazer, reconstruir, refletir, escrever e pesquisar, é porque podemos chegar a níveis mais complexos de elaboração do conhecimento. Nesse sentido, não podemos negar aos alunos da EJA um melhor nível de qualidade na construção do conhecimento. Por serem em sua grande maioria trabalhadores, não significa que devam participar de um processo educativo condicionado ao ser menos como uma forma facilitadora de suas aprendizagens, o que, conforme o senso comum, parece ser o mais adequado à realidade da EJA. No entanto, aquilo que é entendido como diferencial para o senso comum, na perspectiva dialética na qual Marx acreditava que a classe trabalhadora revolucionaria e inverteria a lógica perversa do sistema, é uma contradição. Aqueles que trabalham e que se encontram em uma condição subalterna e que têm a esperança de transformarem a realidade precisam concretamente de uma educação que lhes possibilite tramar em si mesmo ao se afirmarem o espírito transformador da situação que os oprime.

Kuenzer (2010), com seus argumentos, ajuda-nos a refletir a realidade da EJA. Entende que essa modalidade deveria se constituir em um campo pedagógico emancipatório e libertador. Para a pesquisadora, os jovens que recebem uma má formação tendem a ingressar em um mercado de trabalho de serviços terceirizados. A autora pesquisou na região coureiro calçadista e conta que é onde os chamados “gatos” levavam para as famílias cintos para colocar fivelas, calçados para costurar etc. Segundo Kuenzer (2010), esse é o tipo de trabalho que ainda é possível os jovens conseguirem. A preocupação de Kuenzer com a pouca formação dos jovens relaciona-se ao que Mézáros (2008) chama de condição social desumanizadora que tem um fim em si mesmo, na ausência da premissa de uma educação que seja para além do capital.

No contexto pesquisado, muitos alunos da EJA trabalham em fumageira, bem como seus familiares. Alguns cultivam o fumo em casa e ainda assim trabalham em fumageiras, enquanto outros, durante o ano, trabalham em serviços informais, como, por exemplo, faxinas, corte de gramas, entre outros, até a chegada do período em que ocorre a safra do fumo.

Diante da realidade na qual vivem os alunos da EJA e seus familiares, compreende-se a partir das reflexões de Masagão Ribeiro, Di Pierro e Joia (2001) que a EJA precisa ser um campo pedagógico que ultrapasse os limites da escolarização. Assim, para além de uma formação básica que confere um

certificado, o aluno da EJA precisa também de um processo educativo que possibilite sonhar e constituir o seu êxito pessoal na afirmação do seu eu. Daí a necessidade da práxis pedagógica transformadora.

Sendo a categoria práxis, no pensamento marxiano, não somente a interpretação do mundo, mas a possibilidade de transformação do mesmo, desde já se compreende que a EJA, mesmo com todos os seus limites, traz algumas ações de professores que têm se proposto a constituir práxis que se aproximem de uma ação docente progressista como propõe Freire. Isso pode ser evidenciado na fala dos alunos que têm mais sofrimento em suas histórias de vida. A professora “Gardênia” ressalta que busca ajudar os alunos a reconquistar em si seu potencial como ser humano, impulsionando-os a ir além nos estudos, mesmo através da modalidade da EJA, a se encontrarem com a potência que há em si mesmos, através do modo como acontece essa modalidade.

Identificamos contradições nesse processo de pesquisa. As contradições, quando superadas, abrem possibilidades de emancipação humana dos sujeitos. A contradição é essencial na análise dialética, pois ela é o motor do desenvolvimento. É através da busca da superação das contradições que há movimentos emancipatórios.

Nas falas dos alunos, essas contradições se dão nos âmbitos sociais, econômicos e políticos. Um jovem que se evade da escola e que promete a si mesmo voltar somente quando tiver um carro é algo que nos faz refletir até mesmo em instâncias de alienação frente à produção do viver na sociedade capitalista. Uma outra contradição que consideramos fundamental foi identificada quando a aluna “Begônia”, trabalhadora que desconhece completamente seus direitos trabalhistas, quando ao ser questionada sobre a atuação dos sindicatos, como resposta ela colocou: *“Eu nem sei, nem estou ligada nessa ‘coisa’ de sindicato aí”*.

Os alunos, na sua maioria, demonstram em suas falas e expressões que desconhecem o trabalho do sindicato ou mal sabem o nome do sindicato ao qual pertencem. Alunas pesquisadas estavam trabalhando em indústrias e pertenciam ao Sindicato dos trabalhadores da Indústria, Calçados e Vestuário de duas das cidades do Vale do Rio Pardo a qual pertencem e/ou trabalham. Os alunos sabem, pelo menos, que o sindicato atua para que o pagamento aconteça corretamente (salário, férias, acordo etc.). Sabem que ele oferece cursos e assistência à saúde. A maioria dos alunos mal sabe uma das coisas que ele oferece.

O aluno “Lírio” trabalhou em um supermercado em sua cidade antes de atuar como auxiliar de mecânica. Diz que para fazer acerto por ocasião da saída desta empresa precisou vir à cidade vizinha do Vale do Rio Pardo, pois em sua cidade não tem sindicato. Como sua cidade tem poucas indústrias, população pequena em relação aos outros municípios da região, não possui sindicatos.

Percebemos que os alunos da EJA pouco ou nada sabem sobre o sindicato. Ninguém se manifestou dizendo que o sindicato atua negociando os salários da categoria, por exemplo. Os alunos da EJA possuem poucos conhecimentos sobre exploração que sofrem no trabalho.

Nas fábricas, como no caso de refrigeração, confecção, calçadista e de outros ramos, que os alunos da EJA disseram terem trabalhado, é um campo propício à alienação do trabalho na forma apresentada por Marx. Buscamos a compreensão da alienação em Codo (1985, p. 94). Ele explica que, “[...] na produção de bens o produto se separa do produtor, ‘enfrenta-o como ser estranho’, meu trabalho, meu modo de ser no mundo não me pertence. Por esta via eu me separo de mim mesmo, do outro, da História”.

Codo (1985) nos traz uma explicação sobre a alienação do trabalhador, comparando a condição do trabalhador escravo com o trabalho do sistema capitalista.

Na sociedade escravista, o escravo literalmente, não existia enquanto sujeito, era uma peça do trabalho a ser descartada quando dava defeito, mal sobrevivia, era chicoteado e utilizado para todos os desejos do senhor. Na sociedade capitalista, o trabalhador existe, é um cidadão livre, mas vende a sua força de trabalho. (CODO, 1985, p. 87).

Não somos mais chicoteados, mas, ao vender a força de trabalho, obedecemos às leis de uma sociedade heterônoma. As pessoas querem e precisam trabalhar. Inclusive, aprendem com o trabalho, mas hoje há leis perversas que retiram conquistas e dão um tipo de formação aligeirada aos jovens e adultos que não alcançaram um nível melhor de qualidade. É contraditório o discurso sobre a importância da educação para o desenvolvimento humano e social e, ao mesmo tempo, propor ensino adaptativo.

Na EJA, os objetivos inicialmente traçados para a educação das classes populares, no decorrer das visões que foram sendo produzidas, foram sendo mediados por relações de trabalho no contexto da globalização perversa. Isso implica lutarmos por um currículo que desestabilize a passividade que faz da educação um aparelho

estatal. Nas palavras de Arroyo (2002), o ofício de um mestre é para além de educar, o de tornar o currículo um local de memórias e protagonismo daqueles e daquelas que sempre estiveram à margem da sociedade. Assim, torna-se necessária uma práxis educativa que conscientize como forma de superação das ideologias e alienações desse século.

A alienação é gerada na nossa sociedade. Para Codo (1985, p. 31), “[...] essa dupla relação – mercadoria e lucro – promove a ruptura entre o homem e o seu próprio gesto, entre a ação e o dono dela, entre o trabalho e o seu produtor”. Codo (1985, p. 32) novamente relata que o trabalho alienado provoca a usurpação, retirando das mãos do trabalhador e passando às mãos do capitalista, do dono dos meios de produção: “[...] a nossa própria face, presente na natureza, deixa de nos pertencer”.

Ao pensarmos sobre a relação entre o trabalho alienado e a formação na EJA, logo vem a ideia de que na sociedade capitalista não interessa uma formação de boa qualidade para os trabalhadores. Esses parecem ser ingênuos, passivos, terem o sentimento de inferioridade, serem discriminados, facilitando, dessa forma, que essas pessoas sejam apenas massa para o sistema. Portanto, o que interessa na nossa sociedade é o ensino, jamais a educação para as massas. Uma formação aligeirada e precária é característica da EJA na forma de supletivo. Essa formação precária atinge até mesmo os professores que não recebem uma boa formação inicial adequada para trabalhar na EJA.

Hoje, o que interessa é um ensino aligeirado para um trabalho explorado. A EJA, portanto, forma a mão de obra barata. No entanto, não podemos dizer que os alunos da EJA não aprendem nada, mas consideramos que o encurtamento do tempo de estudo prejudica muito a aprendizagem nessa modalidade. Para o governo, que obedece às normas dos Bancos estrangeiros, interessa que uma parcela da população estude, mas não interessa a qualidade. Aproveitamos aqui para criticar políticas como “educação para todos”. Não existe na verdade inclusão para todos nas escolas. Está na letra lei, mas, em geral, não se realiza.

Os objetivos proclamados, segundo Saviani (2011, p. 214-215), indicam as finalidades gerais, as intenções últimas e estão num plano ideal, sendo que os objetivos reais estão no plano concreto da ação, onde existem os interesses antagônicos ou divergentes. Os objetivos reais acontecem no plano da prática. Para Saviani, as leis, muitas vezes, proclamam o que não pretendem dar.

A contradição pode ser entendida como movimento necessário nessa relação entre os limites e as possibilidades na EJA, pois, conforme as reflexões de Freire (1985), uma educação e um viver completamente harmonioso no qual nada parece se contradizer representa maiores perigos de adaptação à lógica do capital. Muitas vezes é a busca da superação das contradições que coloca o ser humano na condição de ser mais. É a partir das contradições que há movimentos de superação de uma realidade a outra. A contradição, portanto, é o motor do desenvolvimento.

A contradição é considerada, pelos materialistas dialéticos a fonte do desenvolvimento ou a força motora do desenvolvimento de um fenômeno, de um objeto estudado, de uma formação material. Essa força motora condiciona a passagem de um estágio ao outro de desenvolvimento de uma formação material, de um objeto estudado, de um fenômeno. (SIQUEIRA, 2003, p. 12 apud CHEPTULIN, 1982, p. 286).

Considerando a importância particular desse momento no desenvolvimento da contradição, Lenin definia a dialética como a teoria da identidade dos contrários, das leis do movimento de passagem de um no outro. Dessa forma, a contradição, conforme Cheptulin (1982, p. 289), é a unidade dos contrários e a luta de contrários que se excluem e se supõem mutuamente, e, dessa forma, “[...] a unidade dos contrários é sempre relativa, enquanto a ‘luta’ deles é absoluta”.

Sobre os estágios, Cheptulin (1982, p. 289) coloca que, depois de existir um certo tempo, cai fora e é substituída por uma nova, ocorrendo assim sucessivamente até o infinito.

Os estágios dessa ou daquela unidade, existindo um elo de ligação entre ela mesma e a outra, que a substitui, e também no fato de que é baseado nela que se produzem o aparecimento, a mudança, o desenvolvimento de toda a unidade concreta e sua passagem para uma nova unidade.

É talvez pela busca de superação de sua realidade que os alunos e alunas mudam de escola e tentam a EJA. Ao falar sobre as dificuldades de se adaptar no Ensino Médio regular noturno, a aluna “Rosa” revelou: *“Na EJA eu não tive dificuldades. Na escola “Ágata”, assim, era mais puxado né, as coisas eram bastante cobradas, assim”*. Ela explica também sobre o motivo de ir estudar na EJA: *“É por que na “Ágata” eu não gostava mais. Eu não me sentia mais bem... porque eram tudo pessoas mais novas e também porque eu gostaria de terminar mais ligeiro meus estudos para eu poder fazer minha faculdade ... E daí o vice diretor mandou eu esperar né, pra eu vir aqui na EJA fazer minha matrícula”*.

A maioria dos alunos da EJA pesquisados demonstram o desejo de continuarem estudando, cursando uma faculdade ou curso técnico e conseguirem um trabalho mais digno. Alguns reconhecem seus pais e mães como referências de vida e heroísmo resistente na luta pela sobrevivência e, portanto, no futuro pretendem retribuir através da presença e do cuidado tudo o que receberam de suas famílias. Alguns vão para a E.E.M. “Rubi” a pé, outros de carro, de moto ou de ônibus. A grande maioria vem de uma longa jornada de trabalho e na EJA dizem encontrar um olhar específico para suas realidades.

Dizem encontrar amigos e professores que têm um olhar sensível para seus problemas. Não são todos os professores na EJA que conseguem fazer momentos de escuta e de interrogação. Os que conseguem e aproveitam isso para entrar na realidade de seus alunos são os professores das Ciências Humanas, assim como os da Sociologia, da Filosofia e da Religião. A professora “Margarida” afirma que faz essa aproximação com seus alunos nos momentos das aulas. Salienta também que nos corredores isso acontece quando os alunos conversam sobre assuntos do cotidiano que tocam suas realidades. Nesse sentido, lembramos Brasileiro (2007, p. 55), que destaca a postura humilde do educador, que permite que os educandos, através do diálogo no próprio grupo, encontrem respostas criativas para suas interrogações e apontem novos horizontes que lhes permitam superar as opressões sociais.

Os momentos de interrogação para Freire (2011) é um princípio educativo fundamental, que possibilita o movimento dialético, a ação-reflexão-ação. Em Freire, o ciclo do conhecimento inicia-se quando acontece as perguntas: “O que? Como é? Por que é?” (BRASILEIRO, 2008, p. 56 apud FREIRE, 2011).

Esses jovens gostam de muitas coisas da escola, como da merenda, por exemplo, porque necessitam dela para conseguirem estudar. São, em sua maioria, de classes populares. Gostam das aulas com práticas, pois ficam mais interessantes e assim aprendem. No caso da professora Gardênia, de Química, ela realiza suas aulas com base em situações e experiências práticas. A professora Margarida também, pela sua experiência de muitos anos na EJA, considera as aulas práticas importantes, bem como trabalhar com a vivência cotidiana dos alunos da EJA.

A aluna Acácia foi a única a dar alguma sugestão para a EJA de Ensino Médio. Acácia sugeriu que deveria haver uma política de governo para os jovens da EJA ganharem as passagens de ônibus. *“Eu acho que assim está bom, mas poderia*



*ter ajuda com meio de transporte, tipo quando eu fazia EJA na escola do município Onix, eles davam passagem para o ônibus*". Mas, sabemos que muitos em dia de chuva têm dificuldades para irem à escola. A professora "Margarida" disse que eles vêm à aula e mandam atestado e justificam quando ficam doentes. A professora "Violeta", que leciona Espanhol nas dez turmas da EJA, disse que os alunos normalmente vêm à aula.

É recorrente também que, ao parar de estudar devido ao longo período de afastamento da escola, os alunos não conseguem se adaptar à realidade do ensino médio regular, pois alguns relataram que nessa modalidade de ensino percebem um distanciamento entre suas idades e formas de pensamento diante das realidades de mundo. Isso pode ser identificado na fala da aluna "Rosa", quando ela expressa que, *"eu não me sentia mais bem sabe, até mesmo pela minha idade, eram tudo pessoas mais jovens"*. A escola regular, ao mesmo tempo em que se engaja em uma política nacional de educação para todos, não dá conta de todos e das especificidades dos que cotidianamente lutam por um espaço no currículo. Ela também não consegue atender e equilibrar as diferenças sociais, econômicas e políticas, que não se dissociam do estar sendo aluno. As diferenças sociais são próprias da sociedade capitalista. O que se pode conseguir são pequenos espaços abertos para conquistas da classe trabalhadora. Assim, é recorrente essa queixa que pode ser compreendida como "perder-se no cosmos no processo de luta pela emancipação". Para Freire (1981, p. 29), a educação precisa se colocar ao lado desses seres humanos que estão na busca do "[...] seu posto no cosmos para dar conta da realização do seu ser mais como pessoa e como sociedade".

A aluna "Magnólia" trabalhava numa confecção, ajudava em casa com seu salário e estudava no Ensino Médio regular noturno, no primeiro ano do Ensino Politécnico. Fica evidente as dificuldades pelas quais passava e, assim como muitos outros alunos, começou a não ir mais na aula naquele ano, devido ao horário de início do turno da aula ser às 18h1min (primeiro ano de implementação do politécnico). Ela atravessava a cidade a pé para trabalhar numa confecção. Ela ressalta o seguinte: *"Eu tinha uma hora para atravessar a cidade, tomar banho, comer alguma coisa e voltar pro colégio a pé. Como é que tu vai fazer isso? Eu vinha do bairro Cidró até o bairro Marcela de bicicleta, daí tomava banho, tinha vezes que eu ia com fome para a escola, quando tinha prova na primeira aula, eles não queriam nem saber"*. Ela coloca ainda que não tinha companhia para ir embora

às 23 horas. *“Não, eu ia sozinha”, e “É, senão ia ter que pagar R\$ 90,00 de topique só pra ir embora né”*. Na realidade, a maioria dos alunos do ensino regular e da EJA enfrentam a dificuldade de transporte, pois o dinheiro não chega para pagar topique ou a passagem. O governo mandava dar passagem só para os que moram a 5 Km de distância da escola.

Uma contradição evidente na EJA é que os alunos, mesmo os que trabalham em empresa que incentiva o estudo, assim mesmo sofrem com o horário de trabalho, que fica além das 6 horas propostas para os estudantes. “Magnólia” responde a questão que se refere ao tempo de trabalho em horas por dia, dizendo o seguinte: *“É 8 horas e 48 minutos, eu acho dá uma coisa assim”*.

Outra contradição também presente na EJA é o fato de os jovens estarem muito cansados e com sono nas aulas. “Magnólia” trabalha no trilho, caminha o dia todo sem sentar. Quando chega em casa se sente muito cansada a ponto de sentar e não levantar mais. Quando questionamos se ela tinha sono na aula no ensino regular noturno, respondeu dessa forma: *“Eu tinha um pouco, mas não era muito né, eu cuidava para não dormir. É que eles não deixam dormir mesmo né, lá no ensino médio é muito barulho né”*. Ela comentou, ainda, que a conversa ajuda a não ficar com sono e que os colegas se comportavam como “criançada”. Na EJA, acontece isso por parte de alguns. Como tem adultos, mesmo que em menor número na sala de aula, estes cobram que querem prestar atenção. As conversas laterais atrapalham o rendimento das aulas e, inclusive, as professoras relatam isso em suas entrevistas.

Aproveitamos para definir juventude recorrendo a Castro (2012, p. 438-439), no Dicionário da Educação do Campo, quando afirma que juventude é uma categoria social que posiciona aqueles assim identificados em um espaço de subordinação nas relações sociais.

Paradoxalmente, jovem é associado a futuro e a transformação social. Pode-se afirmar que o olhar para determinados indivíduos, informados pela ideia de que estão numa fase de transição do ciclo da vida, ou mesmo biológico, transfere, para aqueles que assim são identificados, a imagem de pessoas em formação, incompletas, sem vivência, sem experiência, indivíduos que precisam ser regulados, encaminhados. Isso tem implicações não apenas na dificuldade de se conseguir o primeiro emprego, mas também na deslegitimação da sua participação em espaços de decisão.

Carrano (2007, p. 04) explica sobre o tipo ideal de vivência do tempo da juventude existente no plano simbólico.

A expansão da escola, a criação de mercado cultural juvenil exclusivo e a postergação da inserção do trabalho são marcas objetivas da constituição das representações sociais sobre o ser jovem na sociedade. A realização plena deste ideal de jovens liberado das pressões do mundo do trabalho e dedicado ao estudo e aos lazeres é objetivamente inatingível para a maioria dos jovens das classes trabalhadoras.

Na verdade, isso não é real para os jovens dessa pesquisa, pois são jovens pobres que cedo procuram trabalho para se sustentar ou para ajudar no orçamento da família.

A categoria juventude que surgiu na nossa sociedade contemporânea, segundo Carrano (2007, p. 4), que transcreve Bourdieu (1983) e Reguillo (2000), é apenas uma palavra, conforme afirmou Bourdieu (1983). Porém, ela é também uma noção social que assumiu força material inequívoca desde que foi assumida coletivamente pela sociedade. Assim sendo, a juventude não é mais que uma palavra uma categoria construída, porém as categorias são produtivas, fazem coisas, são simultaneamente produtos de acordo social e produtoras de mundo.

De certa maneira, as sociedades estabelecem acordos sobre como definem a condição juvenil. Algumas sociedades delimitam os ritos de passagem para a vida adulta. Na nossa sociedade urbana, as fronteiras não possuem marcas precisas, ou seja, uma trajetória linear não serve mais como característica de passagem da juventude para a vida adulta.

Carrano (2007, p. 5) descreve sobre os cuidados que os professores precisam ter com jovens.

Os educadores precisam ficar atentos à diversidade de situações e trajetórias labirínticas que configuram um quadro múltiplo dos modos de viver a passagem para a vida adulta. Nas classes populares, a responsabilidade da vida adulta chega mais cedo, quando ainda os jovens estão experimentando a juventude. Estes jovens não se encaixam com aquilo que o senso comum intui como modelo de juventude. Estes jovens cedo vão à busca de trabalho que representa a sobrevivência. As oportunidades que encontram são precárias e desprotegidas (insalubres) em sua maioria, permite pouca ou nenhuma chance de iniciar ou progredir numa carreira profissional. O aumento da escolaridade, em geral, possibilita maiores chances de conseguir empregos formais, que para os jovens é decisivo, uma vez que o desemprego no Brasil é, em média, quase três vezes maior que o total da população jovem.

Os baixos níveis de renda, a capacidade de consumo e a satisfação de necessidades materiais e simbólicas para a maioria dos jovens e especialmente a condição de sobrevivência, no caso dos jovens pobres, são fatores que não se identificam com o senso comum de um modelo do jovem com direito assegurado de viver a moratória social<sup>14</sup>.

Uma aluna relatou que foi orientada pelo diretor na escola regular a esperar o período de matrículas e ingressar na EJA. Isso se deu em função de que essa aluna não estava conseguindo conciliar trabalho e estudo. O motivo implicado em sua realidade de trabalhadora é comum com os demais colegas. Porém, ao ser orientada a ir para a EJA, devido a esses fatores nos demonstra a sua passagem de uma realidade a outra. Fica, assim, colocada à margem da aluna a possibilidade de tentar superar suas dificuldades e da escola a responsabilidade de qualquer tentativa de diálogo e reconhecimento da realidade vinda da aluna que interfere no horário de chegada de um aluno trabalhador à escola.

Lima Filho (2007, p. 3) ressalta o seguinte sobre a situação dos jovens:

[...] empurrados para fora da escola, estes jovens e adultos irão se defrontar com o mundo do trabalho em condições duríssimas; a não conclusão da escolarização básica é não só fator de exclusão da escola, mas condicionante de uma exclusão no mundo do trabalho e quando conseguem inserir-se é, sobretudo, em postos de trabalho em que as condições são as mais precárias, degradantes, de menor remuneração, de maior insalubridade, insegurança e instabilidade.

Os jovens, tanto do campo como da cidade, que trabalham mais cedo na vida do que os jovens de classe social mais elevada adquirem uma diferenciação no processo de amadurecimento que pode ser explicada pela necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. Precisamos diferenciar o grau de exigência que é imposto a esses jovens. Não deveria o trabalho assalariado impedir os jovens de ter tempo para estudar. Ao trabalhar muitas horas e estudar muito poucas horas, suas condições de estudo se precarizam. Então, o número de horas de trabalho por semana para jovens estudantes não deveria ultrapassar a quatro horas por dia. Esses jovens, assim como os adultos, não possuem condições razoáveis para estudar, pois em geral estão cansados e com uma alimentação inadequada.

---

<sup>14</sup> Carrano (2007, p. 5) transcreve Margulis e Urresti (1996) sobre o significado disso, que é permitir ao jovem de ser liberado da necessidade de trabalho, dedicar-se à formação, aos estudos, ao associativismo e aos lazeres.

### 5.3 Os motivos apontados pelos alunos para deixarem o Ensino Médio regular e irem para a modalidade de EJA e suas contradições

“Magnólia” era uma aluna que estudou na 7ª e na 8ª série na EJA do município no Ensino Fundamental. Depois, foi para a E. E. M. Ágata estudar no Ensino Médio regular noturno. Ela trabalhava 8 horas e 48 minutos por dia como costureira e tinha carteira assinada. Ela dizia ser mais importante o trabalho do que o estudo. Sua mãe ganhava um salário do INSS por ter uma irmã doente e complementava a renda trabalhando no sortimento fumo, no interior do município, durante a safra do fumo. Ela explicou que precisava desse dinheiro porque o salário de costureira que recebia dava para o mês, mas era *“apertadinho”*. Conseguiu comprar uma moto com o dinheiro do seu trabalho, pois para ela é uma necessidade imediata. A distância entre a escola, o trabalho e sua casa é grande e nunca ganhou transporte escolar. O motivo principal de ter desistido de estudar no ensino regular noturno foi que, naquele ano, iniciou o Ensino Politécnico. Ao comparar o horário da escola regular com o da EJA, revela: *“É que lá na escola “Ágata” começava às 18 horas e 15 minutos e aqui começa às 19 horas”*.

“Begônia” trabalhava 9 horas por dia no almoxarifado de uma refrigeração. Ela morava em outro bairro distante do trabalho. A escola “Ágata” também ficava distante do trabalho e da sua casa. Naquele ano iniciou, 2013, iniciou o curso Politécnico, sendo isso uma das implicações, devido o início das aulas ser às 18 horas e 15 minutos. Com isso, os alunos apresentavam dificuldades com o horário. Ela coloca os motivos de ter ido para a EJA: *“Sim, daí lá também era puxado, daí eles davam trabalho e etc, e daí quem trabalhava não tinha como fazer, não tinha tempo”*. Ela reprovou na escola várias vezes e acha que a EJA é a solução mais rápida para recuperar o tempo perdido. Também disse que quer arrumar um serviço melhor, e que isso representa uma necessidade imediata, pois necessita receber mais que um salário mínimo.

“Lírio” é morador de uma localidade no interior do município vizinho, trabalha lá em oficina mecânica e se desloca de lá todas as noites para terminar mais rápido o Ensino Médio. Devido às várias reprovações, também pensa que a EJA é a solução para recuperar esse tempo perdido. *“Eu vim pra EJA, porque se eu fosse estudar no regular eu ia estudar mais três anos né. Fora se eu não ia reprovar né. Re-*

*provei no primeiro ano duas vezes. Tipo, uma vez eu reprovei daí fui até a metade e desisti”.*

“Rosa” tinha 19 anos e trabalhava com sua tia no salão de beleza e não tinha carteira assinada. Morava em um bairro com o pai. Ela demonstrou, em sua fala, querer terminar os estudos mais rápido. Contou, também, que não se sentia bem com os colegas mais jovens no ensino regular. Ela disse que o vice-diretor mandou ela esperar completar a idade para poder ir para a EJA.

“Bruno”, como os demais alunos entrevistados, também repetiu vários anos. Tinha em comum também o fato de trabalhar o dia todo. Agora na EJA, vê a solução para terminar mais ligeiro o Ensino Médio. Sofria com o fato de ser xingado no portão de entrada da escola regular noturna devido ao atraso.

“Acácia” morava em um bairro com o namorado, dividindo a casa com familiares dele. Tinha o trabalho em um turno de 4 horas, que era realizado em um curso do SENAI. Tinha carteira assinada e dizia ter direito a tudo, como um trabalhador normal da empresa que recebeu o convênio. Sobre o motivo de estudar na EJA, explica que era *“Porque eu preciso terminar os estudos rápidos e aqui na EJA é de meio em meio ano”*. Salientou também que pretendia se formar na EJA e logo conseguir um trabalho para o dia todo, por motivo de necessidade financeira.

O aluno “Jacó”, entre os sete pesquisados, foi o que mais destacou motivos para ter se transferido para a EJA a fim de concluir seu Ensino Médio. Entre os motivos que se destacam, estão o aligeiramento (encurtamento do tempo) e menos cobrança. Ele estava na turma “T93” e disse que terminaria o Ensino Médio no final de 2014. Destacamos as falas dele os seguintes fragmentos: *“Parei de estudar né, no final do ano em dezembro, ali na época de provas eu parei, larguei os estudos, mas voltei no ano seguinte né”*. Esse aluno trabalhava no comércio que, no mês de dezembro, atendia até em torno de 21 horas. Ele, como outros alunos do ensino noturno que trabalham no comércio, deixavam de assistir a aula em função dessas horas a mais de trabalho. A contradição vista neste caso está no fato de o aluno frequentar a aula o ano inteiro e depois ter que desistir no mês de dezembro devido ao aumento de carga horária de trabalho. Em decorrência, o trabalhar propicia ter notas baixas, o baixo aproveitamento influi na desistência e o sentimento de ser menos afeta a autoestima, causando o desânimo. Mas, mesmo assim, precisam continuar trabalhando. Isto é, por falta de melhores condições são sacrificados em prol do trabalho por necessidade que, na verdade, é uma contingência de condição de vida. O resul-

tado de tudo isso é que não fazem as provas de final de ano. Esse foi o caso de “Jacó”, que diz que *“Uma das professoras até falou sobre as notas para os alunos, que eu tinha aqui na escola Rubi, que eram sempre abaixo da média né, então foram os principais motivos que eu me desanimei e decidi largar o estudo né”*.

Nossa opinião é que o aluno trabalhador não deveria em hipótese alguma cumprir mais horas (fazer hora-extra) de trabalho a ponto de deixar de ir na aula. Jacó apontou seus os motivos pelos quais se transferiu para a EJA. 1º) a defasagem-série-idade; 2º) aligeiramento; 3º) as cobranças na prática do ensino são menores; 4º) o tempo que ficou afastado fez com que perdesse o ritmo; 5º) teria dificuldade de acompanhar as aulas; e 6º) na escola regular o conteúdo é mais aprofundado. Percebemos que esse aluno fez um apanhado geral destacando os diversos motivos vividos na sua realidade. Todos os elementos apontados por ele são uma combinação de motivos que levaram a deixar o ensino regular. Nossa opinião condiz com a de Saviani (2011), quando afirma que o aluno trabalhador não poderia deixar-se escravizar pelo trabalho a tal ponto de não ir para a aula, pois isso representa a negação da sua humanidade (SAVIANI, 2011, p. 217).

Na EJA, o conhecimento que os alunos trazem e suas experiências devem ser incorporadas ao saber sistematizado. A escola, segundo Brasileiro (2008), deve se tornar um ambiente construtivo, onde os direitos e deveres são reconhecidos e respeitados, e onde alunos devem agir com autonomia e solidariedade. Ele considera que o educando é sujeito de sua história,

[...] que pensa sua realidade, que tem direito de conhecer e transformar com autonomia o tempo e o espaço no qual se insere. Esse sujeito deve e precisa conhecer o saber sistematizado para não ser por ele dominado. O educando necessita conhecer a arte e a filosofia, as ciências e a cultura da humanidade para afirmar sua cultura e sua arte, deve conhecer sua história e assumir-se enquanto sujeito que faz história. (BRASILEIRO, 2008, p. 55-56).

Brasileiro (2008) elencou as dificuldades que aparecem com frequência na vida dos alunos, tais como a dificuldade de chegarem no horário da aula, a dificuldade de transporte (moram muito longe da escola), o pouco tempo entre a saída do trabalho e o horário da aula. Além do mais, chegam à aula muito cansados da jornada de trabalho, possuem pouco tempo para fazer a higiene e se alimentar antes da aula, não conseguem acompanhar as exigências da escola no ensino regular noturno, como estudar e fazer trabalhos para entregar, e querem a certificação rápida por

motivo da exigência no mercado de trabalho. O autor também destacou as dificuldades que o aluno passa, no sentido de que precisa trabalhar e perder a aula no mês de dezembro. Essa condição está no âmbito da contingência de sua vida. Sacrifica o necessário pela necessidade financeira, mas esse necessário e essa contingência estão em contradição.

O motivo da troca da escola regular noturna pela EJA, para todos os alunos, envolve o encurtamento do tempo de estudo. Três alunos apontam ainda que foram “orientados” pela direção da escola a deixarem o Ensino Médio. Esses estudantes revelaram que duas das escolas de Ensino Médio, a E. E. M. “Ágata” e a E. E. M. “Esmeralda”, orientaram que trocassem de escola os alunos que estavam com dificuldades para chegarem no horário na aula, com dificuldade de aprendizagem, com dificuldade de conviver com colegas mais jovens e, especialmente, aqueles alunos que estavam quase completando 18 anos no ensino regular noturno. Com base nas observações no Ensino Médio regular noturno e na EJA, podemos dizer que também acontece que o aluno indisciplinado que frequenta o ensino regular noturno é “aconselhado” a procurar outra escola, sendo que esse termina por se matricular ou pede transferência para a EJA. Alguns inclusive param de estudar até conseguirem matrícula na EJA. Durante nossas observações na EJA, a vice-diretora apontou alunos que, por motivo de indisciplina, passaram por diversas escolas e que agora frequentam a EJA na tentativa de se “adaptarem” e conseguirem terminar o Ensino Médio.

Entre as diversas vantagens apontadas pelos alunos para migrar para a EJA, assim como para nós, está no conteúdo reduzido e no aligeiramento. A EJA é um tipo de modalidade de ensino que não consegue dar conta de uma formação humana mais elaborada devido às políticas sociais de educação e ao financiamento para essa modalidade, bem como quanto à formação de professores. Em geral, percebemos que os alunos colocam o trabalho na frente do estudo por necessidade e por falta de tempo. No trabalho ganham a vida. Com o estudo, têm a esperança de conseguirem trabalho. Aí reside uma contradição. Para eles, as duas coisas são importantes, mas precisam privilegiar a atividade de trabalho quando precisam escolher entre uma e outra. Na verdade, na nossa sociedade que propõe educação para o trabalho essa contradição se aprofunda. Os alunos que frequentam a EJA e que sonham cursar uma faculdade não estão preocupados com o nível de ensino e com a qualidade da aprendizagem. Percebemos, analisando as entrevistas, que os alunos apresentam um certo grau de alienação da realidade que, por vias políticas,



econômicas, ideológicas e culturais, coloca-os nesse lugar. A sociedade capitalista tem como essência a expropriação de mais-valia<sup>15</sup>, sendo que uma das consequências é a divisão em classes sociais. Entre os jovens da EJA está presente de forma predominante a expropriação de mais-valia absoluta (SIQUEIRA, 2003, p. 20).

Para esses alunos, a EJA é uma forma de terminar o Ensino Médio devido às contingências de sua vida. Os motivos são variados. Entre eles, estão a influência dos pais e o fato de precisarem do Ensino Médio para se manter no emprego ou para conseguirem no futuro um trabalho mais gratificante. Praticamente todos responderam que gostam da EJA e que não precisa mudar nada. Um aluno disse que quem precisava mudar eram os alunos da EJA. Isso lembra a famosa análise de Freire (2011), na Pedagogia do Oprimido, de que o oprimido hospeda dentro de si o opressor.

Saviani (2011, p. 217) apresenta as três contradições que considera importantes para a educação, sendo elas: estão entre o homem e a sociedade, entre o homem e o trabalho e entre o homem e a cultura. As três contradições que interessam à educação é a entre o homem e o trabalho, pois ela opõe o homem, enquanto indivíduo genérico, ao trabalho. Assim, o trabalho que constitui a atividade especificamente humana através da qual o homem se produz a si mesmo se converte para o trabalhador, em negação de sua humanidade. O trabalho, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, passa na sociedade burguesa a ser elemento de degradação e escravização do trabalhador. Dessa forma, a escola que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum foi uma escola dual. Nela, preparavam o povo para os trabalhos manuais, na qual se exigia uma formação prática mais ou menos delimitada, não necessitando o domínio dos fundamentos teóricos. Os profissionais intelectuais é que teriam o domínio teórico, seriam os representantes da classe dirigente. Essa seria a educação para um pequeno grupo que compõe a elite da sociedade (SAVIANI, 2011, p. 216-218).

---

<sup>15</sup> Siqueira (2003, p. 20) trabalho apresentado na UFRGS para aula de Augusto Nivaldo Silva Triviños – texto xerocado - coloca que a expropriação da mais-valia é a essência do modo de produção capitalista. Sobre a mais-valia absoluta. Siqueira explica que essa se caracteriza pelo aumento abusivo das horas de trabalho. Os jovens estão dentro da lógica da mais-valia absoluta.

Saviani (2011, p. 218) propôs, como Marx, uma educação de Ensino Médio tendo como centro a politecnia<sup>16</sup>, para que, assim, conseguisse superar a contradição entre o homem e o trabalho através da conscientização teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e para cada um dos homens (SAVIANI, 2011, p. 218).

Segundo Manacorda(1991), ‘nas Instruções aos delegados’, de Marx e Engels (1962), acertaram ao dizer e que o ensino poderia começar antes do trabalho, mas que para isso acontecer teria que ocorrer com uma transformação social. Essas afirmações constam em dois textos do período 1847-1848. Para Marx e Engels, isso só aconteceria mediante um regime político socialista, onde o homem teria uma formação unilateral. Então, o conteúdo pedagógico do ensino socialista, da politécnica, foi entendido por três coisas, sendo elas: 1-Educação intelectual; 2- Educação física dada nas escolas com exercícios de ginástica e militares; 3- Educação tecnológica que junte os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção, de forma que as crianças de 9 aos 17 anos sejam iniciados em três classes, contendo um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico, desta forma, elevando a classe operária acima das classes superiores e médias (MANACORDA, 1991, p. 26-27).

A formação integral defendida por Gramsci, que se baseou em Marx, trazia a ideia de formação do homem em seu todo. Essa seria a formação ‘omnilateral’, em que o homem aprende a pensar e fazer criticamente, ou seja, domina a ciência e a prática de seu trabalho. Em uma sociedade de classes, este recebe uma formação unilateral. Está sendo preparado para que o capital se aproveite da sua força de trabalho.

Manacorda e Machado defendem a formação integral do povo, conforme pensou Marx. Machado (1989, p. 126) descreve sobre o ensino politécnico, com base no que Marx pensou sobre esse tipo de ensino.

---

<sup>16</sup> Saviani (2007, p. 161) explica que é a especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Assim, a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade dos processos e técnicas de produção existente.

O ensino que corresponderia a esta tendência de unificação do homem não seria, portanto, aquele definido pela proposta burguesa de unificação escolar, pois isto se encontra amarrada aos ditames da atual divisão do trabalho, empenhada em manter a particularização e fragmentação do homem (...).

Além disso, Machado (1989) acrescenta que o ensino politécnico entendido de forma humanista seria um fermento para a transformação social.

Na concepção de Marx, o ensino politécnico, de preparação multifacético do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. O ensino politécnico seria, por isso, fermento de transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas, e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados da apropriação). Por outro, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social. (MACHADO, 1989, p. 126-127).

O ensino politécnico, nesta dinâmica, denuncia a trava (impedimento devido as condições dadas, resultando uma formação unilateral do homem) no desenvolvimento histórico, como o processo de trabalho e as condições dos trabalhadores. Ele aponta a perspectiva futura de recomposição do trabalho intelectual e manual, de união entre esses tipos de trabalho, fazendo com que deixe de existir a oposição entre o ensino geral e profissional e de unificação da ciência. Dessa forma, o trabalhador teria uma preparação versátil, podendo se defender do desemprego. Em decorrência, os métodos de ensino poderiam ser reformulados, a política científica e tecnológica também seria reformulada, entre outros benefícios. Assim, visar-se-ia a melhoria das condições objetivas para atuar na formação do indivíduo (MACHADO, 1989, p.126-127).

O trabalhador no capitalismo se tornou adestrado e alienado. Manacorda (1991) e Marx (1844), em seus Manuscritos, constatam que a indústria capitalista separa a ciência do trabalho. A ciência não é parte integrante do trabalho desenvolvido pelo operário na indústria. Se não consegue compreender para interpretar, torna-se alienado da essência da realidade, possuindo um poder exterior a ele, fazendo com que fique alienado. Esse processo contribui para a sua desumanização (MANACORDA, 1991, p. 108).

Existe uma controvérsia relativa à politécnica marxista, que é a união entre escola e trabalho. Na concepção capitalista, a escola única traria consequências,

como a extinção da classe operária, a cobrança intransigente de direitos e colocaria em perigo a estabilidade social. Transformação essa que não interessa ao capitalismo.

Esse tipo de educação que supere a dicotomia trabalho manual e intelectual, não atinge o ensino público e muito menos a EJA. O aluno “Jacó” traz em sua fala a realidade daqueles que se formam estudando muitos anos, que cursam uma faculdade e que, quando procuram uma vaga de trabalho na sua área, não a encontram. Também é realista ao comentar sobre a competição que existe. Colocou que depois de formados vem a concorrência entre os colegas por uma vaga no mercado de trabalho, “[...] *um é colega do outro, um é amigo do outro, são todos teus amigos né. A partir do momento que cada um se formar na mesma área é concorrente do outro, é puxado o tapete*”.

Na sua forma simples de falar, esse jovem sente a presença da competição e o viés desumano das condições dos trabalhadores e estudantes. A fala desse jovem nos lembra da reflexão de Marx sobre a humanidade do sistema capitalista.

O direito do homem à liberdade não se baseia na união do homem com o homem, mas pelo contrário, na separação do homem em relação ao seu semelhante. A liberdade é o direito a esta dissociação, o direito do indivíduo delimitado, limitado a si mesmo. (MARX, s/d, p. 31, apud SAVIANI, 1998, p. 192).

As reflexões de Canário (2000) contribuem as causas da crise na sociedade. Apontam como causa dessa crise a má distribuição das riquezas produzidas. A questão da má distribuição de renda no Brasil já é histórica. Esse fenômeno influi na situação social do país, logo influi na educação.

A formação constitui uma vantagem competitiva individual na obtenção do emprego, mas o nível geral de qualificação não determina volume total de trabalho e muito menos a sua distribuição. Em suma a formação não cria empregos. (CANÁRIO, 2000, p. 93-94).

Podemos dizer que os motivos pelos quais os alunos do ensino regular noturno vão para a EJA são o reflexo de uma série de valores que perpassa a escola e que é transmitido de forma submissa à nossa sociedade. Ou, de forma aparente, através de gestos, comentários e até mesmo pelo exemplo que nós professores damos aos nossos alunos. Os alunos devem ser orientados para saberem separar o lado belo e bom da vida do estudo. Isso deveria acontecer através de valores, tais como a importância do estudo para o desenvolvimento humano, a justiça social, a

autonomia, os direitos e deveres, as noções de cidadania, a emancipação, o respeito a diversas culturas e, inclusive, às suas culturas. Uma boa orientação que deve ser repassada aos alunos é sobre educação humana, sobre a importância do estudo e sobre saber distinguir certas obrigações que o estudo exige. Sabemos que a escola faz parte da sociedade capitalista e a ela corresponde na formação dos alunos, mas nada impede uma orientação para a formação crítica. A nossa sociedade produz e reproduz contradições, bem como, através da ideologia negativa, o modo distorcido de ver a realidade.

“Jacó” respondeu, na entrevista, que gostava muito da disciplina de Educação Física, que sempre gostou de correr e brincar. Destacamos a fala de Jacó que aconteceu no Ensino Fundamental, onde na escola de Ensino Fundamental, na primeira série, a professora “Adália” falou para a sua mãe na entrega de boletins. *“Olha, sinceramente teu filho é uma pessoa boa, mas para escrever, mas para correr é um avião”*. Explica Jacó, “[...] acho que até foi a Adália que falou isso aí, é que eu era lerdo sabe. Para escrever, escrevia devagarinho, devagarinho”. Esse fato aconteceu em uma série de alfabetização, em que a professora citada por ele era sua alfabetizadora durante muitos anos na escola municipal, formada em Pedagogia. Analisando essas falas, percebemos que talvez tenha havido falha no começo da sua história de estudante. Acreditamos que uma professora não poderia ter dito isso para uma mãe sem propor soluções e conversar com o aluno para talvez ensinar técnicas e formas de estudo. Percebe-se que pode estar aí o problema desse aluno, hoje adulto, não gostar de ler livros, de escrever e de ter tido dificuldades diversas ao longo dos anos de Ensino Fundamental, como ele mesmo apontou na entrevista.

Canário (2000, p. 94) contribui ao refletir sobre a necessidade de os indivíduos aprenderem a ser.

A educação, entendida como um processo permanente e difuso em toda a vida social tem um papel central a desempenhar na pesquisa e construção de ‘uma saída’ coletiva, no desenvolvimento de valores outros que a competição e o lucro, como suportes da nossa vida colectiva<sup>17</sup>, na recriação de novas formas de articular o aprender, o viver e o trabalhar.

Aprender a ser e lutar pela ocupação de um espaço social, político, étnico, cultural e intelectual não é qualquer aprender/apreender se não a relação dialética

---

<sup>17</sup> Canário é um autor português e a escrita lembra sua língua materna.

com o fazer. Dos motivos apontados para ingressar na EJA, muitos se deram pelo desconhecimento do direito e pela negação desse de ser educado com compromisso e humanização na escola regular.

A EJA está longe de ser a única reparadora e nem pode carregar tamanho peso diante da dívida que a sociedade tem com os “esfarrapados da terra”, mas é uma possibilidade de educação que, se “comprada” a sua causa, pode se tornar a justa e desejada educação da classe trabalhadora, como Freire sempre acreditou. Para Araújo (2012, p. 250), essa causa é do Estado, que tem o dever de oferecer esse tipo de educação, conforme prevê a Lei nº 9.394/96 e o artigo nº 208 da nossa Constituição. Segundo a Lei Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, artigo nº 37, ela se destina a Jovens e Adultos que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental e Médio em idade própria. A nossa Constituição expressa como dever a garantia do ensino obrigatório e gratuito, inclusive para esses que não tiveram acesso em idade própria.

#### **5.4 Os motivos apontados pelos professores e pelos alunos para que estes buscassem a modalidade de EJA e suas contradições**

Entrevistamos duas professoras e selecionamos as mesmas de forma que não fossem da mesma área de estudos. A primeira é designada pelo nome “Margarida” e a segunda pelo nome de “Gardênia”. A professora “Margarida” tem 27 anos de magistério, sendo 9 anos de escola particular e 18 anos de escola pública estadual. Lecionou História e atualmente leciona Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso na EJA. A professora Gardênia tem 5 anos de magistério. Leciona também em escolas particulares. Ela leciona, na EJA, a disciplina de Química.

Ambas as professoras “Margarida” e “Gardênia” dizem que os jovens conversam muito e, dessa forma, atrapalham as aulas. Também comentaram a necessidade de suas aulas precisarem ser mais atrativas para os alunos da EJA para que os mesmos as frequentem. Os alunos da EJA, segundo elas, normalmente vêm à aula porque querem estudar e aprender. Apontam a maturidade e a vontade própria desses alunos como fatores determinantes para a assiduidade nas aulas. Ambas as professoras se queixam que o tempo é curto para tudo na EJA, como para as aulas com seus alunos e para as reuniões pedagógicas. Outro fator determinante para a presença em aula na EJA e de consenso entre as entrevistadas é que o

objetivo dos alunos é a certificação, devido à exigência no emprego e para terem um emprego.

A professora “Margarida”, que trabalha há pelo menos 20 anos, quando ainda a modalidade era conhecida como Supletivo, coloca que essa modalidade de ensino já era como no ensino regular. A professora não explica o motivo da mudança, mas coloca que essa forma reduzida se torna vantajosa para os alunos jovens e os considera “vilões”. Ela diz saber que nos últimos anos a modalidade mudou muito. Antes, o público era mais de adultos e hoje são os jovens que ocupam, em sua maioria, as salas da EJA. Essa mudança, sendo que antes o ensino era semelhante ao regular e hoje é reduzido e aligeirado, é fator da influência do neoliberalismo. O neoliberalismo quer a formação de mão de obra barata para o mercado, não interessando uma formação integral do aluno.

Pensamos que a professora se equivocou ao dizer que os alunos são vilões sem ter conhecimento teórico maior sobre isso. Nesse caso, Saviani (2011, p. 244 - 245), tomado por base para a nosso estudo, auxilia-nos para analisar. Com a Lei n. 5.692/71, a idade para prestar exames supletivos era 18 e 21 anos. Já com a Lei n. 9592/96 houve uma redução na idade mínima para prestar os exames supletivos, sendo 15 e 18 anos para os ensinos Fundamental e Médio, respectivamente. Essa medida resultou em uma faca de dois gumes. Isto é, pode viabilizar mais cedo os estudos para aqueles que possuem dificuldades como condição de vida e de trabalho, dificultando a frequência ao ensino regular, mesmo quando se trata do ensino noturno. Por outra via, pode estimular o adolescente matriculado no ensino regular a deixar a escola para, aos 15 anos, obter o certificado de conclusão do Ensino Fundamental mediante Ensino Supletivo. Assim, não podemos descartar a ideia de muitos jovens tentarem concluir dessa forma a Educação Básica. A situação só seria vantajosa se as duas vias fossem equivalentes, ou seja, se a qualidade da formação fosse a mesma.

Saviani (2011, p. 244-245) explica que Jorge Hage foi um dos políticos que se preocupou com a formação do trabalhador. Com base nas propostas dos sindicatos de professores, das escolas e do parlamento, formulou o Substitutivo que levou o seu nome que tratava da Educação Básica de jovens e adultos trabalhadores. Ele defendeu uma série de propostas que beneficiariam os jovens e adultos para conseguirem permanecer estudando. Uma delas era que houvesse redução na jornada de trabalho do aluno em uma ou duas horas, sem prejuízo salarial. Assim,

corrigiria uma distorção da classe dominante que subordina a escolarização à jornada de trabalho dos alunos trabalhadores. O correto seria a jornada de trabalho se adequar a jornada escolar. Infelizmente, na nossa sociedade capitalista e neoliberal isso não acontece. Esse Substitutivo não foi aprovado.

Consideramos que a EJA, com conteúdo passado de forma reduzida e aligeirada, não se torna vantajoso para os alunos, sejam eles jovens ou adultos. Todos recebem o mínimo de ensino, não tendo como estudar nessa modalidade de ensino. Então, não podemos chama-los de vilões. Estamos diante de uma contradição, onde os polos opostos se separam, mas, ao mesmo tempo, estão unidos e em constante ligação. Nessa relação dialética, brigam um polo com o outro, existindo a possibilidade de movimento de transformação. É nesse momento que é possível atingir um nível de qualidade mais elevado para a educação.

A professora “Margarida”, quando se refere ao fato de trabalhar os conteúdos em forma de projetos, bem como alguns colegas seus, revela a dificuldade de tempo que enfrentam nas reuniões pedagógicas para conseguirem planejar projetos. Devido a essa falta de tempo, conta que os professores se comunicam nos corredores da escola quando se encontram e combinam o que e como trabalhar os temas que são propostos para os projetos. Um trabalha a parte prática e o outro mais a parte teórica. Essa é uma combinação feita entre professores de áreas diferentes. Importa nesse momento saber qual o direcionamento que os projetos possuem. Ou seja, para que servem os projetos? Será que esses professores se reúnem com o objetivo de avaliar os projetos em algum momento posterior? Para que ocorra o desenvolvimento de uma práxis temos que enxergar possíveis erros e procurar soluções. Se esse processo não se realiza na forma adequada por falta de tempo dos professores para o estudo, um planejamento deveria ser cobrado dos professores. Estamos diante de uma contradição que atinge a qualidade do ensino como um todo, algo que parece acontecer em todos os níveis de ensino e, em particular, da EJA. Além disso, torna a EJA ainda mais aligeirada, transformando um ano letivo em um semestre.



Práxis humana tem sentido de desenvolvimento e para desenvolver é uma unidade de teoria e prática. Se essa não é a forma<sup>18</sup> de organização dos projetos, eles podem não fazer muita diferença.

Entendemos que trabalhar com projetos envolve que os mesmos sejam interdisciplinares. Logo, devem ter escolha epistemológica construtivista mais adequada, muito estudo dos professores, bem como reavaliação e estudo do processo constantemente.

Em Vásquez (1997, p. 74), verificamos que projetos devem ter uma relação com a práxis cotidiana dos professores e dos alunos, implicado em sua totalidade, devem buscar ultrapassar a consciência ingênua (atitude imediata e ingênua) para uma consciência crítica. O referido autor também revela que a consciência crítica só é alcançada historicamente, pela própria história da práxis real ao chegar a certo nível de seu desenvolvimento, mas quando amadurecem, no decorrer da história das ideias, as premissas teóricas necessárias.

Essa significação só pode ser apreendida por uma consciência que capte o conteúdo da praxis em sua totalidade como praxis histórica e social, na qual se apresentem e se integrem suas formas específicas (o trabalho, a arte, a política, a medicina, a educação, etc), assim como suas manifestações particulares nas atividades dos indivíduos ou grupos humanos, e também em seus diversos produtos. Essa consciência é que se foi historicamente aperfeiçoando através de um longo processo que é a própria história do pensamento humano, condicionado pela história inteira do homem como ser ativo e prático, a partir de uma consciência ingênua ou empírica da práxis até sua consciência filosófica que capta sua verdade – uma verdade que nunca se encerra e nunca é absoluta – com o marxismo. (VÁSQUEZ, 1977, p.15-16).

A professora “Margarida”, ao falar dos desejos dos alunos, conta que os mesmos querem aprender a fazer velas perfumadas. Para ela, esse é um assunto da disciplina de Química e que pode ser praticado no laboratório. Por isso, conversou com a professora “Gardênia” sobre essa vontade dos alunos, e então elas trabalharam em forma de projeto. Relacionado a isso, essa atenção dada ao que os alunos querem, refere-se à ideia de que consideram que as aulas sendo aplicadas de forma prática ficam mais interessantes. Diante do exposto, questionamos sobre que práxis transformadora essa aula se remete? Que objetivos estão presentes? Qual a filosofia e epistemologia estão presentes no projeto pedagógico da escola e

---

<sup>18</sup> Aqui nos referimos a forma explicada pela professora, que conta sobre a falta de tempo, que combinam nos corredores sobre os projetos.

na modalidade da EJA? Pensamos também sobre que mudanças vão ocorrer na forma de pensar e na aprendizagem dos alunos da EJA? O que essa atividade acrescenta de conhecimento e como se relaciona com a disciplina de Sociologia, Filosofia e de Química e outras disciplinas que deveriam estar presentes? Disciplinas como Artes, Português, Matemática, ou seja, de forma interdisciplinar, que conjuga as ciências, sem que as mesmas percam os seus estatutos científicos. Analisamos aqui que se tratando de uma educação pública e popular como é a EJA, até que ponto o currículo contribui para a emancipação desses alunos. Podemos aqui considerar que a negação de um ensino em que o aluno deixe de subir de um patamar inferior para um superior é um complicador, pois pode ser que, naquele momento de sua vida, era o que ele mais necessitava. Mas, por ser reduzido e aligeirado sem propiciar um aprendizado mais elaborado, do ponto de vista crítico, podemos considerá-lo uma violência simbólica do sistema social.

Primeiramente, queremos apontar que Jarvis (2004, p. 6) coloca que os métodos empregados pelos professores são importantes considerações no processo educacional. Jarvis recorre a Bourdieu e Passeron que reivindicam que toda ação pedagógica é, objetivamente, violência simbólica na medida que isso é a imposição de uma arbitrariedade cultural por um poder arbitrário.

Então podemos dizer que a aprendizagem inibe o desenvolvimento, ou debilita pouco a pouco a dignidade e humanidade dos aprendizes, mas isso se torna moral e uma boa prática curricular quando tais métodos dão coragem aos seus crescimentos e expressões da humanidade. (JARVIS, 2004, p. 6-7).

De acordo com Vásquez (1977, p.46-47), no plano da criação e da possibilidade humana pode se instaurar uma nova realidade que não existe por si mesma. À beira da atividade transformadora do homem, aparece o problema de determinar o verdadeiro papel do que parece ser a negação da própria criação e do homem como ser criador, que é a violência.

Não podemos deixar de pensar que jovens e adultos analfabetos ou semianalfabetos são um tipo de violência produzida pelo sistema e estamos sem uma solução adequada para isso no século XXI. A contradição marcante que aparece nas entrevistas das professoras e que merece ser analisada é o fato de falarem que os alunos chegam a EJA pensando somente no certificado, aceitando muito bem o fato de os conteúdos serem reduzidos e passados de forma aligeirada.

As professoras pensam que na experiência de EJA, através das conversas em aula, conseguirão com que os alunos façam desse período uma experiência única onde farão amizades e ainda obterão aprendizagens e um pouco de vida social e cultural.

Eis mais uma contradição. O conteúdo que é oferecido aos jovens e adultos não é bom, mas é o preferido na atualidade por aqueles que frequentem a EJA. Na verdade, a sociedade oferece aos jovens e adultos trabalhadores uma escola de qualidade rebaixada em relação ao ensino regular, que já é de qualidade inferior em comparado ao que é oferecido em uma escola particular que prepara jovens da classe média e alta.

Segundo Gadotti (2001), se tivéssemos uma escola igual para todos, com nível de qualidade, o ensino não seria dual, de classe. Marx fala ironicamente quando pergunta: escola igual para todos, vocês pensam que a classe alta aceitaria isso, uma escola igual para pobres e ricos?

Já Gramsci (2001, p. 167) propõe a escola única, porque, no Brasil, predominava o sincretismo, fazendo com que a concepção dominante e oficial fosse legalista e burocrática.

Era a fachada da ditadura da burguesia (esse era o quadro político nacional). Citamos características dessa concepção: a) o descaso pela educação política das massas que mostra o curto interesse pela educação e pela cultura que a burguesia nacional tem; 2) as pressões e intimações sofridas pelas organizações dos trabalhadores do ensino, a intervenção nas suas associações, as demissões etc; 3) a lavagem cerebral exercida pelos textos escolares; 4) o controle ideológico exercido por órgão como o Conselho Federal da Educação, uma das causas do grande atraso científico e cultural, uma ciência e uma educação supostamente neutras, desideologizadas etc.

Apontamos agora as principais tendências da concepção contrária, de acordo com Gadotti (2001, p. 168).

Sendo ela não dominante e na conquista pela hegemonia: a) luta pela ampliação das oportunidades educacionais e pelo aprimoramento do ensino das classes subalternas; 2) luta pela livre associação e liberdade de expressão; ao mesmo tempo em que produz a contra ideologia; 3) luta pela extinção dos organismos de controle ideológicos do Estado.

As categorias fundamentais são a ideologia e o trabalho. Existia a ideologia (primeira categoria) negativa, no sentido de uma educação essencialmente de classe, negando-a, sendo uma educação neutra, pregando o humanismo nas

escolas. Pela categoria trabalho, entende-se ao contrário da educação humanista-burguesa, que formava o homem para uma cultura supérflua, a educação dialética com a intenção da formação do homem e da cultura (concepção antropológica) pelo trabalho e para o trabalho, para que exerça uma atividade profissional (igual a transformar o mundo e não apenas discursá-lo, partindo de uma cultura geral básica, igual para todos (escola unitária) (GADOTTI, 2001, p. 168-169).

Segundo Gadotti (2001, p. 170), esse é o momento de ruptura e de luta no Brasil por uma tendência popular, pela consciência de classe.

Ao contrário da tendência técnico burocrática que visa à extensão da racionalidade técnica, a tendência popular visa essencialmente à formação política das classes trabalhadoras para o exercício da hegemonia. Privilegia a política (os conteúdos) sobre a técnica (as reformas), insiste numa educação que surge com a organização popular, com os projetos educativos que o povo tem. Essa tendência é sustentada por outra análise política, cujo ponto fundamental é a relação entre o capital e o trabalho, contradição fundamental da nossa sociedade, razão da violência, da miséria e da pobreza.

Dos entrevistados, duas alunas queriam cursar faculdade (Pedagogia e Fisioterapia), os demais iriam fazer curso técnico. Um deles ia estudar para ser ator, sendo que o referido curso deveria ser técnico também. O fato de que queriam continuar os estudos, especialmente colocando que possuíam vontade de cursar uma faculdade, nos remete a pensar em como iram acompanhar os estudos posteriores se a base do ensino na EJA é fraca.

Como a práxis é uma categoria central da dialética, ela está presente também na realidade e nas possibilidades da pesquisa na EJA. Analisamos agora a práxis como critério da verdade, ao atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva, que não é um problema teórico, e sim prático. Dessa forma, Vásquez (1977, p. 156) recorre as teses II e III de Marx que traz a discussão em torno da realidade ou irrealidade do pensamento.

Coloca que esse papel da prática como critério de verdade não podemos entender, por outro lado, no sentido de que proporcione de forma direta ou imediata esse critério de validade de modo tal que bastaria abrir os olhos para ela, ou fazer a leitura da prática para que encontrássemos inscrito o critério da verdade. Assim o critério da verdade está na prática, mas só aparece na relação da teoria com a prática.

As práticas dos professores em função do pouco tempo para estudar sofrem rupturas e dificuldades de aprofundar os estudos. Se os professores, bem como os

alunos, não têm tempo para dedicação e para elaboração dos processos pertinentes ao trabalho de estudar, talvez um dos processos mais importantes da vida dos seres humanos devesse ser ciências e artes como quase um faz de conta.

Entre as falas das professoras, percebemos que a possibilidade de encurtamento do tempo de estudo é o que mais pesa para os alunos nesta escolha. Os alunos da EJA, conforme constatei nas entrevistas, passaram por dificuldades nos estudos anteriores, no caso no Ensino Fundamental, apontando as reprovações como motivos do atraso nos estudos. A maioria apresentava dificuldades na disciplina de Matemática, e essa se refletia na Física no Ensino Médio. Uma vez que eles não conseguiam ler e interpretar, possuíam dificuldades na Matemática. Os alunos da EJA explicitam, através das reprovações, as dificuldades que possuem, e isso se reflete em exclusão e expulsão da escola. Todos esses fatores e outros de dificuldade da ordem financeira e familiar vão influir para que aumente o índice de jovens fora da escola. O que é mais comum é a defasagem-série-idade e a desistência. Os que se transferem para a EJA persistem na tentativa de estudar na nossa sociedade capitalista.

As professoras são conscientes das dificuldades que os alunos possuem na EJA e se comunicam entre elas com a supervisão e orientação, no sentido de amenizar algumas dessas dificuldades. Fica evidente que uma inclusão com atendimento especializado para todos os tipos de deficiências não é viável na escola pública, por falta de mais horas e de recursos humanos especializados.

Como a professora “Margarida” nos revelou que os alunos recebem algum atendimento especializado na escola “Rubi”, especialmente no caso da deficiência visual, aqui queremos analisar, como, por exemplo, quando a professora “Margarida” coloca que tinha um aluno na EJA no semestre passado que não conseguia entender sua escrita e que não formava palavras, porque ele escrevia do jeito dele, era bem especial. Diante disso, ela disse que fazia o trabalho oralmente com ele. Ela pediu que contasse um pouco da sua história por escrito. Neste caso, ela solicitou ajuda da supervisora que era especializada para trabalhar com deficiências. Depois, ficou sabendo que ele tinha acertado todas as questões na disciplina de Química. Percebemos, dessa forma, que todos vivem realidades que dão condições de possibilidades ou não. Alguns têm menos possibilidades em algumas disciplinas e em outras mais.

A contradição é a categoria muito presente na EJA, pois os alunos que se destinam a essa modalidade são um público diversificado, apresentando, em sua maioria, dificuldades de aprendizagem, dificuldades de ordem financeira e falta de interesse em estudar. A falta de interesse em estudar é também o reflexo das dificuldades que enfrentam no seu cotidiano. Eles não apresentam disposição para o estudo porque, após um dia de trabalho, vêm cansados, mal alimentados, moram longe da escola, até mesmo em outros municípios, entre outros fatores. A diversidade é um fator, nesse contexto, que leva a dificuldade no relacionamento interpessoal. Também na EJA há alunos que possuem conflitos familiares e com a própria escola. Essas dificuldades e conflitos são motivos para irem para essa modalidade.

A grande maioria dos alunos da EJA são jovens. Conforme observamos e nas entrevistas com alunos e com professores, os mesmos quase não apresentam interesse pela leitura<sup>19</sup> e pelo estudo em casa. Pouco ou quase nada do tempo destinam para isso. A leitura que fazem é do jornal do município, sendo essa uma leitura superficial. Seu interesse maior é, por exemplo, a coluna social e os esportes. O fato de lerem jornal e escutarem rádio representa uma cultura de massa. Mas, na EJA, existem alunos que se esforçam, que também querem aprender, que têm por objetivo a melhora financeira, que sabem que através deste estudo, mesmo sendo mais fraco e aligeirado, podem surgir diversas oportunidades de trabalho.

Quando consideramos o dia de trabalho dos alunos da EJA e a realidade que enfrentam como trabalhadores, percebemos os motivos pelos quais querem um ensino reduzido e aligeirado. As possibilidades de estudo estão muito distantes deles. Os professores dizem que os alunos são assíduos, que se esforçam para estarem ali estudando, que estão muito cansados, com sono e mal alimentados.

### **5.5 As possibilidades emancipatórias propiciadas pela EJA na visão dos alunos e professores**

As possibilidades emancipatórias, na concepção de Adorno (1995) e Freire (1995), podem ser compreendidas como um horizonte ideológico e também concre-

---

<sup>19</sup> Precisamos lembrar que a falta de tempo se transformou em um problema humano na atualidade. Qual tempo teriam, se estudam e trabalham. Resta-lhes fabricar tempo.

to, no qual o ser humano, na busca pelo seu ser mais, vai tramando a sua vida. As tentativas de superação da condição social de oprimido nem sempre partem de uma tomada de consciência crítica sobre o mundo e a posição que se ocupa no mesmo. Daí a importância da educação como aquele processo no qual temos fé de que podemos superar o estado de barbárie e a incansável tentativa dominante de colocaram o homem numa condição de ser menos<sup>20</sup>.

Nesse processo de confiar em uma educação que possa ser promotora da nossa emancipação, está hoje a educação de jovens e adultos. A ideia de uma EJA emancipatória pode ser considerada herança da educação de adultos proposta pelos Movimentos de Educação Popular. Por isso, os pesquisadores que tratam da EJA propõem que essa modalidade de educação seja um campo pedagógico aberto que propicie o ser mais, a emancipação. Na prática, não é isso que acontece. A LDB, mesmo trazendo a EJA em seus artigos, também fala em supletivo (SAVIANI, 2011). O FUNDEB destina alguma verba para a EJA, mas é menor do que para os outros níveis de ensino da Educação Básica. O novo PNE (Lei 13.005/14) tem uma de suas metas dedicadas a EJA, mas o aligeiramento do estudo nessa modalidade é aceito pelos próprios alunos, porque pensam em obter um certificado mais rápido e talvez mais fácil pela necessidade de trabalhar. Essa realidade nega lutas e teorias, mas os jovens e adultos não sabem disso ou não têm esse conhecimento teórico como forma de analisar a realidade vigente. Adorno (1995) explica que a emancipação não se dará apenas via educação escolar, mas lembra, assim como Freire, de sua importância.

Essa modalidade de ensino traz a dimensão de equalizar a aprendizagem e o acesso à escola, porém, não existe sem as contradições que a constituem ao mesmo tempo em que, de acordo com as reflexões de Freire (1997), não podemos negar a presença das possibilidades emancipatórias que se configuram nas tentativas de humanização que podem se dar através da EJA. Na década de 60, momento no qual Paulo Freire teve contato e partilhou a vida vivida e refletida de adultos trabalhadores analfabetos em Pernambuco, ficou a evidência de que o educador popular

---

<sup>20</sup>Segundo Zitzoski (2010), é a desumanização que constitui a própria negação da vocação ontológica dos seres humanos, representado por um ser inconcluso, que ainda não conseguiu recuperar sua humanidade e/ou superar o atual estágio de afirmação de seu ser mais. Segundo Marx, Vasquez e Bloch podemos definir ainda melhor.

tomou as contradições e as fraquezas desses trabalhadores, aquilo que lhes gerava dor, como um caminho possível para propor um tipo de pedagogia que é a Pedagogia do Oprimido.

Diante disso, a premissa é que a EJA tenha um compromisso social e político com os sujeitos implicados nesse processo educativo, sendo este compromisso também com a transformação do mundo pela palavra. Cabe ressaltar que, para Freire, não se trata de qualquer dizer, é pela ação humanizadora.

Na educação de jovens e adultos se encontra uma diversidade de situações e realidades de vida, o que exige um diálogo crítico e permanente na qual essa modalidade se dá. É nesse diálogo que o conhecimento do mundo vivido dos jovens pode ser refletido e ressignificado de forma a constituir possibilidades emancipatórias.

O fato de estar na EJA, por si só, não representa nenhuma possibilidade emancipatória. No entanto, o modo como se está nessa modalidade de ensino, com quem estamos e partilhamos nossos conhecimentos, pode tramar, entre fios históricos de uma vida sofrida e oprimida, as possibilidades emancipatórias para um devir melhor. Nesse sentido, compreende-se que uma educação como possibilidade de transformação social muito se aproxima do que Adorno (1995) e Freire (1995) dialogam como sendo emancipação. Para Adorno (2000, p. 169), “[...] a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia”, para que possa se constituir o rompimento com os processos acrícos de adaptação, a partir de uma educação que possa mostrar como e onde se manifestam as contradições e as possibilidades de resistência. Para Freire (1995), a educação é uma luta política a ser efetivada pela práxis a favor da libertação humana.

Uma outra categoria freiriana que não se dissocia da emancipação é a conscientização. A consciência crítica de quem somos, onde estamos, o que sonhamos e o que podemos fazer para transformar a realidade nossa e de nossos semelhantes que se encontram numa condição de desgraçados da terra ou, como Frantz Fanon (1973) falava, a de “condenados da terra”, é um dos caminhos para as possibilidades emancipatórias.

A conscientização em Freire (2005) é um conceito caro em sua teoria, porque não se trata de qualquer consciência. A conscientização no seu nível de transição de um processo ingênuo para uma dialogicidade crítica é estruturante de uma educação como prática de liberdade. Para Freire, a conscientização deve ser a finalidade



da educação, no sentido de se preocupar com a formação de um nível de consciência que possa auxiliar o ser humano a lutar pela superação do estado de ser menos.

Especificamente na EJA, reconhece-se a necessidade de um processo educativo que tenha como horizonte ideológico a formação de uma consciência crítica, até mesmo para se afirmar diante da imposição das estruturas que tentam forjar nosso modo de suprimir a nossa história, o nosso tempo e o nosso eu.

No contexto de EJA, foi possível identificar através das falas dos alunos pesquisados que há os três níveis de consciência apontados por Freire (1980): intransitivo, transitivo ingênuo e o transitivo crítico.

Segundo Kronbauer (2010, p. 87), que transcreve Freire, sobre a “intransitividade da consciência” como a condição do ser humano que está imerso em sua realidade e que não possui condição para torná-la objetiva. Essa intransitividade caracteriza-se pelos indivíduos (pelo homem) que não ultrapassam o “horizonte biológico” de sua forma de vida. Esses indivíduos podem superar gradativamente a intransitividade e, dessa forma, ampliar o seu campo de percepção.

O mesmo autor transcreve Freire sobre a consciência “transitiva ingênua”: estes indivíduos (homens) conseguem perceber a condição social, mas ainda vivem limitados pelo conformismo, e explicam os fenômenos de forma fabulosa. Esses indivíduos (homem) não são capazes de ter autonomia no pensamento, porque não se arriscam na investigação pelas verdadeiras causas e, conseqüentemente, não se aventuram na mudança.

Kronbauer (2010, p. 87) descreve que a “consciência transitiva crítica” adota princípios e relações causais para interpretar a realidade, não utilizando explicações mágicas. O indivíduo (homem) é responsável pelos seus atos, possui consciência argumentativa dialógica e capacidade de aceitar inovações.

Nesse processo de tomada de consciência, algumas considerações sobre os problemas da EJA vão sendo apontadas pelos alunos. No mesmo caminho, os dados da pesquisa possibilitam a compreensão de que a consciência constituída em alguns jovens tende a colocar a culpa dos fracassos e rupturas da EJA nos alunos. Isso é preocupante, porque existe uma tendência de culpabilizar os que são vítimas das dívidas e injustiças sociais. No caso estudado, são os próprios alunos.

Essa consciência ingênua pode ser identificada quando o aluno “Jacó”, ao falar mesmo sem compreender de forma acadêmica, aponta todas as fragilidades que se dão no cerne histórico, político, social e econômico da EJA. Não é culpa dos pro-

fessores, mas dos alunos, que brincam nas aulas, conversam, usam o celular sem critério, não valorizam as aulas, sendo que isso se refletirá futuramente em profissionais pouco preparados. A ingenuidade presente aparece na fala do aluno, ao se conformar com a situação. Segundo ele, assim é e assim permanecerá. Eles não buscam a causa MAIS PROFUNDA disso. A possibilidade da EJA poderia se ampliar se os professores e alunos possuísem uma consciência crítica e se investigassem a causa de tais fatos. O fenômeno dessa modalidade de ensino, ao ser investigado a fundo, nos leva a essência do capitalismo. Assim, entram dois aspectos fundamentais que são a mais-valia<sup>21</sup> e a sociedade de classes. A nossa sociedade, por ser capitalista, vai sempre querer manter no poder os mais poderosos e, para isso, precisa de indivíduos (homens) passivos e com pouca formação.

Quando entrevistamos “Jacó”, fez-se uma reflexão sobre a sua vida, no sentido de melhorar sua condição de trabalho, moradia ou continuação nos estudos com a vinda para a EJA. Ele respondeu: *“É geralmente quem está na escola “Ágata” acha injusto né, mas comparando com o estudo, o trabalho, às vezes, pode achar injusto né, eu até concordo que pode ser injusto, mas se não tiver a EJA, hoje muitas pessoas de trinta anos não vão poder mais estudar”*.

Percebemos que os jovens não estão conscientes sobre o que consta na LDB (Lei 9.394/96), artigos 1º e 2º, que determina que a educação escolar é vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Os jovens se deixam facilmente explorar pelo patrão, cumprindo horas a mais e recebendo apenas o salário estipulado pela categoria (conforme o sindicato estabelece este valor). Esse trabalho é explorado e aí está presente a mais-valia absoluta.

Sobre a realização do homem, no caso de nossa pesquisa, que é o jovem trabalhador, sobre a sociedade e sobre a contradição que está presente em relação ao modelo econômico que produz o trabalho, Siqueira (2004, p. 69) explica que esse trabalho colocado como a medula da lei na realização do homem e da sociedade, em nossa visão, não é entendido como emancipatório.

---

<sup>21</sup>Existem dois tipos de mais-valia: mais-valia relativa e mais-valia absoluta. A que prevalece entre os jovens da EJA é a mais-valia absoluta. Essa mais valia que aparece na EJA é pela condição de trabalho mal remunerado e com muitas horas de trabalho. SIQUEIRA (2004, p. 53-54).

Esse trabalho colocado como a medula da lei na realização do homem e da sociedade, em nossa visão, não é entendido como emancipatório. Os jovens se preparam para trabalhar e se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. A igualdade de acesso e permanência na escola, proposto no artigo 3º, é prejudicada pela realidade concreta vivida pelos jovens das classes populares.

Dessa forma, consideramos que, na realidade, se entendermos a educação como estudo de desenvolvimento humano e não apenas o ensino para o trabalho, então as possibilidades para a classe jovem trabalhadora, em geral, levá-los-ia a conciliar a educação e o trabalho como deveria ser. Na nossa sociedade capitalista estes jovens vão trabalhar em empregos precários ou serão desempregados no mundo globalizado (SIQUEIRA, 2004, p. 68).

A referida autora aponta ainda sobre as leis da educação, salientando que elas podem nos garantir princípios, compromissos e deveres com os excluídos ou marginalizados (SIQUEIRA, 2004, p. 69). Entendemos que a educação pode trazer maiores recursos financeiros para esses jovens, tornando-os mais habilitados (qualificados) para o trabalho, e que isso beneficiará a sociedade e a cultura. Siqueira (2004) transcreve Severino, quando ele aponta que a legislação passa a ser uma estratégia ideológica ao prometer aquilo que não pretende conceder. “É aí que a utopia é destruída pelo enviesamento ideológico” (SEVERINO, 1997, p. 56).

O aluno “Jacó” coloca que se não tivesse a opção da EJA, iria estudar se o patrão lhe obrigasse para garantir o emprego. Ele disse que seus pais são que querem que ele estude, mas que a modalidade de estudo ou o curso que fosse fazer seria escolha dele. Seus pais são pessoas humildes e que não concluíram o Ensino Fundamental. Disse com satisfação que gosta de estudar na EJA *“Bom, eu aqui tenho prazer em vim, tenho prazer porque aqui fico bem”*.

A alegria e a opção pela vida - biofilia<sup>22</sup> - na escola, como um projeto social que fez parte das preocupações de Freire, entre inúmeras outras. Redin (2010), em seus estudos, transcreve Freire. Dessa forma, mostra o caminho quando os alunos dizem que têm prazer e se sentem bem na escola, como no caso do aluno “Jacó”. Alunos que já estudaram no Ensino Médio regular noturno e que hoje estão na EJA

---

<sup>22</sup> Na Pedagogia do Oprimido, explica que a biofilia é o amor pela vida e a necrofilia é o contrário. Estes termos “biofilia” e “necrofilia” foram criados por Fromm (1967), estão no livro dele *O coração do homem*.

ou já formados, não apontaram “alegria e esperança” na escola “Ágata”, a ponto de deixarem de estudar nesta escola.

Para Redin (2010), existem saberes que estão entrelaçados com a prática e que a ultrapassam. As expressões que estão presentes nos escritos de Freire e que indicam sua opção por outro mundo possível nos trazem concepções importantes.

Não há docência sem discência” é preciso “rigoriedade metódica”; “pesquisa”, “respeito aos saberes dos educandos”; “críticidade”, “estéticas e éticas”, “corporeificação das palavras pelo exemplo”, “aceitação do novo”, “consciência do inacabamento”, “humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores”, “alegria e esperança”, “convicção de que a esperança é possível” e “curiosidade”, “disponibilidade para o diálogo”; “querer bem aos educandos e amorosidade. (FREIRE, 1996, p. 29-30).

Também Redin (2010) transcreve Andreola (1993, p. 41) sobre a escola, afirmando que ela deveria representar esperança, alegria e a reinvenção.

Deveria ser um novo desafio maior de intelectuais e de pesquisadores deste fim de século e de milênio: reinventar um conhecimento que tenha feições de beleza; reconstruir uma ciência que tenha sabor de vida e cheiro de gente, num século necrófilo que se especializou na ciência e na arte da morte, da guerra e da destruição. (REDIN, 2010, p. 30).

A aluna “Magnólia”, ao falar sobre as expectativas e possibilidades na EJA, demonstrou ter pressa para terminar o Ensino Médio. A EJA, para ela, está dentro das suas expectativas, sendo que através dela estão as possibilidades de conquistas maiores, como a de cursar Pedagogia, por exemplo. A aluna saliente que: *“A minha expectativa é que eu não desista né do estudo porque a gente nunca sabe o dia de amanhã e que eu consiga terminar, que eu quero terminar, fazer de uma vez, pra fazer a faculdade. Quero fazer Pedagogia”*.

Ela acredita que a EJA de Ensino Médio contribui para que consiga trabalhar melhor ou melhorar financeiramente. Ela responde insistindo no seguinte: *“Eu queria fazer uma faculdade depois né”*. Essa aluna, assim como os demais que estão cursando a modalidade de EJA para terminar o Ensino Médio, não se preocupa com a qualidade do ensino, ou com o fato do ensino ser reduzido e aligeirado. Para todos eles, o que pesa mais neste momento é o fato de que a certificação possa possibilitar um trabalho melhor, a continuação dos estudos através da faculdade ou por meio de um curso técnico. A não preocupação com o nível de qualidade pode estar relacionado com a consciência ingênua para examinar a realidade no seu todo.

Os alunos da EJA, em geral, responderam a questão da entrevista sobre as expectativas de melhorar de situação de trabalho, moradia ou continuação nos estudos. Dessa maneira, eles se situaram naquilo que mais os preocupa. A primeira expectativa é terminar o Ensino Médio na EJA. Conseqüentemente, nota-se que se direcionam para a questão trabalho, como no caso da aluna “Begônia”, quando disse o seguinte: *“É eu pretendo arrumar um serviço melhor. Não faculdade não. Eu queria trabalhar na brigada, é isso que eu pretendo”*.

Para Begônia, o Ensino Médio na EJA contribui para que consiga melhorar financeiramente. Seus pais não podiam dar tudo o que ela queria e, por isso, foi trabalhar com 16 anos como aprendiz, com carteira assinada, em uma empresa calçadista do RS. Teve que estudar no ensino regular noturno. Não precisava ajudar nas despesas da casa, utilizava o dinheiro para comprar suas coisas. Explica que seu dia era bem puxado, pois levantava às 5 horas da manhã para ir trabalhar e dependia de ônibus como transporte. Teve dificuldades em se adaptar no ensino regular noturno. Foi aconselhada a mudar para a EJA por dois motivos. Primeiro porque suas notas eram baixas. Em segundo lugar, pelo fato de ter dificuldade com o horário da escola. Naquele ano, o Politécnico começava as 18h15 e terminava as 23 horas. Para ela, a EJA representa uma possibilidade educativa. Essa possibilidade irá influenciar em outras conquistas, como ser brigadiana, por exemplo. Após formada, pretende mudar de trabalho, comprar um apartamento e ter filhos.

O aluno “Lírio” considera ser importante o estudo para conseguir um trabalho melhor, e pensa que as possibilidades são maiores com o estudo concluído na EJA. Ele não tem queixas da EJA e gosta muito do convívio com os colegas. Pretende fazer um curso para se aperfeiçoar, sendo que se for na área que trabalha atualmente seria de *“Injeção Eletrônica de Combustível”*<sup>23</sup>. Quando fazer a carteira de motorista, disse que vai procurar ser motorista de cargas perigosas<sup>24</sup>, e provavelmente fará um curso específico para isso. Ele sabe que motorista que transporta esse tipo

---

<sup>23</sup> Este curso existe na nossa região e serve para uma maior economia de combustível no motor do carro, portanto um melhor desempenho do motor a combustão. Ele é um sistema de alimentação de combustível e gerenciamento eletrônico. Sua importância é representada pela grande utilização com o fim de reduzir a emissão de gases poluentes na atmosfera (WIKIPÉDIA, 2015).

<sup>24</sup> É qualquer material inflamável, venenoso, radioativo, corrosivo, que pode representar perigo para o trabalhador. O prejuízo pode ser para o trabalhador no ambiente físico (o patrimônio, as instalações de empresas e organizações e ao meio ambiente no geral). A lei federal de transporte que responde sobre isso é a Lei nº 10.233, de 5 de junho de 2001 (WIKIPÉDIA, 2015).

de carga recebe um percentual (30%) a mais sobre o salário. Então, percebe-se que, ao concluir seus estudos, as possibilidades para esse aluno serão maiores para que consiga um trabalho melhor remunerado e para que vá ao encontro de outras possibilidades que atendam seus desejos de melhorar de vida, de ganhar mais e de fazer uma outra especialização. Portanto, tanto para os alunos da EJA quanto para os estudantes do ensino médio regular, ampliar os estudos representa novas possibilidades.

“Rosa” demonstrou durante a entrevista ter firmeza no que quer estudar após terminar o Ensino Médio na EJA. Ela não se importa de no momento estar trabalhando sem carteira assinada. Demonstrou ser conveniente essa situação até terminar a EJA. Disse que tem apoio do seu pai para fazer a faculdade. Salientou ainda que tem certeza que, com a faculdade de Fisioterapia, vai conseguir um emprego melhor.

Neste sentido, é importante ressaltar o que Albornoz (1998), ao interpretar Bloch, explica as categorias “necessário” e “possibilidade”.

A distinção se faz ainda entre a **contingência imediata** – o acaso, o azar, o arbitrário; ali onde a conjunção das disposições internas e externas formam o inevitável, o “necessário”; “a possibilidade” entraria então nas malhas da necessidade fechada; e, de outro lado, a contingência mediatizada, onde se oferece a “variabilidade aberta aos esforços criadores”, que se encontram no meio da natureza e nas condições materiais, como o provam as atividades dos físicos e dos naturalistas criadores, inventores do novo. Este novo pode talvez surgir sem a consciente intervenção humana, por uma espécie de ação do “sujeito da natureza”, mas se abre justamente para a intervenção, para o “esforço criador”, para a ação do homem em seu trabalho na natureza. (ALBORNOS, 1998, p. 26).

Os sonhos humanos acordados, segundo Albornoz (1998) ao interpretar Bloch<sup>25</sup>, também podem ser compreendidos como um complemento à ‘O capital de Marx’, na medida em que é história e interpretação das superestruturas da realidade do homem, dos sonhos dos homens na arte, no direito, nas ciências, nas religiões, não como ligado dialeticamente com a realidade socioeconômica. São de origem utópica, alvos do futuro e da possibilidade, certos elementos das superestruturas tornam-se ideologia.

---

<sup>25</sup> Sabemos que Bloch tem como fundamento de sua obra o Materialismo dialético e histórico marxiano. Por isso das categorias de necessário e possibilidade nessa parte. Mas, ao falar dos sonhos, ele os classifica como sonhos diurnos e para tanto se apoia em Freud que analisa em sua teoria da subjetividade humana o papel dos os sonhos noturnos.

O Princípio da Esperança' também pode ser visto como uma resposta complementar à interpretação dos sonhos, de Freud, enquanto oferece uma nova interpretação dos sonhos conscientes, dos sonhos de futuro, ao lado oposto ao dos sonhos noturnos, onde se realizam os desejos do passado, analisados por Freud<sup>26</sup>. (ALBORNOZ, 1998, p. 32).

O objetivo dela é terminar mais rápido o Ensino Médio através da modalidade EJA. Dessa forma, vê na EJA possibilidades de melhorar financeiramente. Ela percebeu que, durante a entrevista, aconteceu uma reflexão sobre a questão de conciliar o estudo com o trabalho.

“Cravo” pretende ser artista. Esse é o seu desejo. Estuda na EJA que é como sabemos, um estudo aligeirado. Mas, assim vai conseguir terminar o Ensino Médio. Pretende, com o apoio do seu pai, ir para São Paulo, fazer teste e estudar em algum dos cursos existentes para ser ator. Ele demonstrou muito entusiasmo com essa pretensão. No entanto, esse aluno se sente afetado com os comentários que, segundo ele, não são animadores. *“Tem gente que coloca a gente para baixo, fala que não vou conseguir”*, desabafou.

O aluno “Cravo”, assim como os outros alunos, teve a história da vida escolar com defasagem série-idade. Foi um estudante que sofreu reprovações, e isso o fez se sentir inferiorizado. Esse fator contribui para que fosse estudar na EJA para tentar recuperar o tempo perdido. Assim, percebemos que esse aluno visualiza possibilidades em sua vida, porém sofre com os comentários de pessoas que dizem que ele não pode vir a ser um artista. A história da opressão vivida pela nossa sociedade faz as pessoas não acreditarem na força de vontade de um jovem popular<sup>27</sup>. O sonho acordado (Bloch) desse jovem pode até causar inveja nos outros que talvez tenham deixado de sonhar. Sabemos que as possibilidades de formação são menores para o aluno da modalidade da EJA, por ser reduzida e aligeirada. Se esse aluno estu-

---

<sup>26</sup> Freud, ao estudar os sonhos noturnos, descobriu que a mente tem uma parte inconsciente e que os desejos do passado que aparecem em sonhos são os desejos não realizados e, portanto, reprimidos ou recalçados.

<sup>27</sup> Nascimento (2013, p. 21-22) explica que é aquele jovem pobre, que convive com descontinuidades e rupturas, com a incerteza, com os medos e com certa descrença no futuro. Possuem capacidade de escolha maior que no passado, o que lhes possibilita posicionar-se com maior facilidade em relação aos outros e a si mesmo e ocupar o seu espaço. Este jovem, segundo Nascimento (2013, p.19), precisa ser estudado além dos limites da escola, conhecendo o seu cotidiano a partir de suas múltiplas práticas sociais. O desemprego que afeta os jovens de forma ambígua e contraditória, porque de um lado o maior acesso de todos à escola e de outro aumento dos índices de desemprego. Essa realidade afeta especialmente o jovem popular que será obrigado a viver por mais tempo sob a dependência dos pais.

dasse em escola particular, talvez as pessoas não achassem um absurdo seu desejo ou o sonho de ser ator.

A aluna “Acácia” conta que teve influência de seus pais para que terminasse os estudos, ainda que fosse necessário ingressar na EJA. Primeiramente, tentou estudar no Ensino Médio regular noturno na escola “Ágata”, mas, devido às dificuldades que enfrentou, concluiu o Ensino Fundamental na EJA. Concomitante ao estudo, “Acácia” já havia começado a trabalhar. No caso dessa jovem, a sua tentativa de estudar no ensino regular foi frustrada pela necessidade de trabalhar e pelo fato de não conseguir articular trabalho e estudo.

Para Freire (2000), a realidade vivida por esses jovens não é designada por Deus, mas, sim, uma contradição social que coloca os estudantes da EJA numa situação de injustiça e de ser menos. Essa jovem pobre, trabalhadora, que logo cedo saiu de casa para morar com o namorado, com certeza não recebe o mesmo tratamento social no processo educativo. Processo esse que não dá conta de dialogar e de ter como foco a emancipação das classes populares, sendo apenas uma mera prática interiorizada a imposições e à aceitação da classe dominada e subalterna do status destinado a eles. A escola “Ágata” poderia ser aquela escola que deveria dar apoio crítico e auxílio aos jovens em sua emancipação. Esses jovens que há anos buscam tempo e espaço receberiam uma jovem com este mesmo perfil, porém da elite.

De acordo com Marx (2003), em uma sociedade de classes propõe um processo de exclusão. Há tempos que aqueles jovens pobres que precisam trabalhar à luz do dia para comerem à noite, como “Acácia”, sofrem com a exclusão.

Paulo Freire nos deixou como legado que uma escola progressista precisa educar com compromisso social, resistência e rebeldia as classes sociais oprimidas para que estas, quando imersas na tomada de consciência de sua condição social, encontrem as forças necessárias para superação daquilo ou daqueles que lhes negam a humanização e a emancipação para serem mais.

Especificamente nas reflexões da pesquisa e nas dimensões da EJA, os limites e as possibilidades e a passagem dessa jovem “Acácia” do ensino regular noturno para a modalidade de EJA, que pode ser compreendida como aligeirada, mas que ao mesmo tempo é uma possibilidade de conclusão de seus estudos. Essa realidade vivida por Acácia se contextualiza no seio das dificuldades e dos dilemas aos quais muitos outros jovens também estão sujeitos. Muitos jovens seguem esse ca-



minho. Pensamos que o mesmo poderia ser uma mudança na forma de buscar educação e a formação mais humanizada, mais igualitária. Só assim esses jovens vão para a EJA, porque, às vezes, são rechaçados do ensino regular para poderem ter mais esperança de condições emancipatórias.

“Acácia” conseguiu uma vaga para estudar no SENAI, através do convênio empresa/escola, que chamam de “cota”, onde a empresa paga meio salário mínimo e assina a carteira para o aluno estudar um curso técnico. Esses convênios são feitos com outras empresas, de forma que a mesma não se prejudique, sendo que a empresa recebe de volta esse valor por aluno. O SENAI, como escola técnica, cumpre o seu papel de forma bastante rigorosa. Por exemplo, se o aluno faltar por motivo não justificado é descontado o dia de trabalho. Utilizam alguns mecanismos de controle sobre esses alunos como, por exemplo, o uso de uniformes, um rigoroso controle de entrada e saída, através de sinais de campainha, e vestimenta adequada, tais como não usar shorts, chinelos ou camisetas tipo regata. Posteriormente, esses serão comportamentos necessários na empresa.

“Acácia” vê possibilidades de logo conseguir um emprego e melhorar financeiramente em outra empresa. A jovem possui ideias imediatas que precisa resolver. São ideias de consumo, mas que também lhes possibilitarão facilidades na vida, como ajudar o namorado a trocar a moto por outra melhor ou comprar um carro, pois precisam como meio de transporte. Não consideramos luxo o trabalhador possuir uma moto ou um carro para se deslocar. Mas, também consideramos importantes as ideias mediatas, como planejar fazer um curso após terminar o Ensino Médio na EJA.

De acordo com Brunel do Nascimento (2013, p. 16), a imagem da EJA é que essa modalidade se apresenta historicamente negativa.

Coloca que são alunos “fracassados”, “atrasados”, “inferiores entre outros adjetivos”, com chavões: “aluno da EJA não gosta de estudar”, “não gosta de seus professores”, “não tem interesse pelo saber”, “os professores são pouco qualificados”.

A contradição é que a EJA promete o que não pode dar. Entre os motivos apontados por ela para que os estudantes venham para a EJA estão o fato de eles estarem completando 18 anos, a questão financeira e a exigência do Ensino Médio permanecerem no emprego. A professora “Margarida” apresenta outros motivos que levam os alunos a abandonarem a escola noturna regular e ir para a EJA.

*Têm várias coisas que podem ser né, talvez a dificuldade mesmo de acompanhar os conteúdos, ou, por exemplo, a falta de vontade mesmo, de cabeça, a maturidade para estar em sala de aula. Outros, às vezes, por problemas familiares mesmo ou algum conflito que eles tenham tido de repente com os próprios colegas ou com a própria escola em si. É que eles são obrigados assim a ir, e aí o que acontece, eles às vezes vêm esperar chegar aqui, vim para EJA, agora não é mais a família. É o trabalho que está exigindo que eles finalizem o Ensino Médio para eles terem uma melhora dentro da própria firma onde eles estão trabalhando e aí eles começam a se dar conta da necessidade de finalizar. E daí eles vêm e aproveitam. Tem essas exceções também dos jovens que aproveitam mesmo e eles querem mais, eles estão sedentos e ansiosos porque eles querem mais coisa, só que, claro, o tempo já não dá mais tanto pra gente prolongar muitos assuntos (PROF<sup>a</sup>. MARGARIDA).*

Os motivos na visão das professoras são: 1) dificuldade com a escola regular; 2) falta de maturidade; 3) conflitos com os colegas; 4) problemas familiares; 5) falta de vontade; 6) falta de cabeça; 7) idade; 8) questão financeira; 9) exigência de permanecer no trabalho; 10) querem resultados rápidos.

As contradições que aparecem na EJA, segundo as professoras são: 1) ansiedade em aprender mais em uma modalidade que dá menos em termos de conteúdo; 2) a professora ser formada em Universidade e ao mesmo tempo ser preconceituosa e ingênua; 3) colocar a culpa nas vítimas; e 4) falta de tempo para o estudo.

Os alunos da EJA chegam dizendo: “Ah, eu só quero o meu certificado”. Elas normalmente designam de “canudo”. As professoras da EJA trabalham o conteúdo de forma que os alunos participem, estudam sobre o “eu” e a sua história de vida, sugerem coisas que querem estudar, fazem trabalhos que envolvam práticas e projetos. Dessa maneira, eles passam a gostar das aulas. É incentivado a estudar para concursos, vestibular, fazer outros cursos profissionais.

As universidades do Vale do Rio Pardo são todas particulares e vão à EJA para fazerem propaganda dos cursos de Faculdade e pós-médio. Analisando esse fato, sabemos que representa emancipação para eles ou o “sonho acordado” de Bloch, mas as universidades são particulares e representam o interesse capitalista e a concorrência entre elas por receber mais alunos. Além disso, o que nos preocupa é o fato de como é que vão acompanhar esse estudo posterior se tiveram conteúdo reduzido e aligeirado na EJA.

Neste sentido, as reflexões de Saviani (2008) também apontam que somente o ser humano trabalha e se educa e que, nesse sentido, o trabalho é também uma condição para emancipação. O problema a ser discutido é a opressão capitalista sobre uma atividade essencialmente humana e que essa lógica desumaniza. Então,

ao mesmo tempo em que esses jovens alunos da EJA sentem que realizam algo com seu trabalho, eles estão sujeitos a esse cartesianismo duro e frio do sistema econômico em vigência. Sistema esse que explora, oprime e subjete de uma forma muito sutil através dos seus mecanismos de controle, sendo a escola não somente o lugar que se mina esse sistema selvagem.

Ao explicar a concepção de trabalho para Marx, Siqueira (2004) recorre a Konder (1984), revelando que,

[...] a concepção materialista, marxiana, de trabalho se opõe à concepção idealista que via o trabalho apenas como uma “atividade criadora do sujeito humano”. O trabalho se apresenta para os idealistas como trabalho abstrato, a criatividade do trabalho, e não como trabalho concreto, que tem como pontos negativos alienação do trabalho e a transformação da força de trabalho em mercadoria. (KONDER, 1984, apud SIQUEIRA, 2004, p. 39-40).

Ao propor problematizar o fenômeno da EJA, partimos da premissa de que a emancipação humana nunca será completa na sociedade capitalista, porém não podemos fechar os olhos para as pequenas emancipações que acontecem na medida em que as superações das contradições vão sendo trilhadas. Logo, na EJA, os jovens e adultos excluídos ou incluídos com pretensões excludentes registram na história dessa modalidade de ensino momentos e visões diferentes marcadas por limites, contradições e possibilidades, que hoje, não tão distantes dessas marcações essencialmente dialéticas, foram algumas das primeiras condições para que a EJA possa atualmente no mínimo reconhecer quem são e para quem são esses processos pedagógicos que acontecem no seio da escola. A inclusão com pretensões excludentes significa que na sociedade de classes, como é a nossa, a inclusão também nunca será completa (SANTOS, 2010).

As professoras da EJA comentaram a questão do tempo, que é pouco. Uma delas se posicionou dizendo que deveria ser como era na época do Supletivo em termos de tempo para trabalhar e em conteúdo. Ocorre que a Lei nº 9.394/96 é contraditória, porque transformou a EJA na forma como é hoje, mudou o nome de Supletivo para EJA, porém permanecendo com algumas características do Supletivo da época militar, ou seja, reduzida e aligeirada.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso fenômeno de estudo que trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apresenta como uma temática relevante e singular dentro da realidade em que vivemos. Essa modalidade de ensino tem sido, na história da educação no Brasil e nas suas políticas, um fenômeno relegado a um segundo plano. Hoje, apesar do FUNDEB, as verbas para a EJA são menores do que para a Educação Infantil. Se considerarmos que as verbas para a Educação Infantil já são muito pequenas, as da EJA são quase nada diante da realidade vivida pelo país no que se refere ao número de analfabetos nessa faixa etária. A EJA continua sendo um ensino aligeirado e adaptativo apesar de ter tido uma mudança de concepção a partir da Declaração de Hamburgo (1997). Diante dessa realidade, podemos compreender que a EJA de hoje, mesmo que tenha um lugar na LDB, não condiz com a concepção implícita dos movimentos populares de educação.

A EJA deveria ter um Projeto Político Pedagógico especial que contemplasse as diversidades que nela se fazem presentes, a ponto de haver mais recursos humanos, como psicólogo, psicopedagogo, assim como mais carga horária de professores especializados para trabalhar com as deficiências desses alunos. Pela fala de uma professora entrevistada e outra cujas aulas observamos, notamos que, na EJA, a diversidade de problemas é muito grande. Alguns problemas são deficiências dos alunos que incorrem em dificuldades de aprendizagem. Em outros casos, em entrevista com alunos, percebemos falhas no período de alfabetização. As dificuldades se acumulam e não há empenho em solucioná-las. Os alunos da EJA, no geral, reprovaram em anos anteriores no Ensino Fundamental. Muitos não acompanham o Ensino Médio regular devido a fatores negativos e a contradições presentes ao longo dos anos em que estão na Escola Básica. Além disso, a escola empurra o aluno para a série seguinte sem este ter o conhecimento necessário para a continuação dos estudos.

Siqueira (2004, p. 68), ao se referir LDB, Lei nº 9.394/96, explica que essa Lei concebe a educação como processo permanente e inclui “[...] a valorização do trabalho como realização do homem e da sociedade e ainda essa mesma lei coloca o trabalho como eixo vertebrador do processo social e educativo”. De sua parte, Triviños (1996, p. 29) também afirma que “[...] a realidade das possibilidades da classe traba-

lhadora em geral e dos jovens em particular se choca com o formalismo das leis, pois nem sempre conseguem conciliar a educação com o trabalho”.

Consideramos, assim, a totalidade que envolve o aluno e a EJA, e que se algo se alterar nesta, os demais também vão sofrer alterações. Temos que levar em conta que toda ação educativa escolar (ação dinâmica) deve se basear na busca do conhecimento pela sua totalidade.

Alguns fatores estão implícitos na EJA, sendo eles: 1) a influência do capital, conseqüentemente da sociedade de classes e a mais-valia - percebemos isso pela passividade dos alunos e professores; 2) a reestruturação produtiva está cada vez mais afetando os trabalhadores e também os alunos da EJA; 3) as leis do ensino são feitas de forma muito genéricas; 4) a falta de comprometimento dos governos com a educação e em especial com a EJA; 5) conforme já colocamos, as diferentes classes sociais são fatores implícitos porque fazem permanecer a discriminação social.

Em nossas considerações finais, tentamos apresentar uma síntese de nossas descobertas de pesquisa que se relacionam com os diversos fatores que influenciaram a saída dos jovens do Ensino Médio regular noturno para a EJA do Ensino Médio.

A partir da realização de nossa pesquisa e da análise dos dados oriundos das respostas dos alunos e professores pesquisados, chegamos as seguintes conclusões:

- A maior dificuldade encontrada pelos jovens que frequentam o Ensino Médio regular noturno é conciliar estudo e trabalho, o que historicamente marca o fenômeno de constituição da EJA. Eles enfrentam algumas dificuldades de adaptação no ensino regular noturno devido ao tempo para chegar no horário estipulado pela escola para iniciar as aulas.

- Alguns alunos chegaram a relatar que sofrem maus tratos através de xingamentos e são impedidos de entrar para assistir à aula do primeiro período.

- Os alunos pedem transferência para a modalidade de EJA com o objetivo de tentar terminar o Ensino Médio.

- Normalmente, por necessidades financeiras, eles colocam o trabalho na frente do estudo, ou seja, aquele se torna prioridade de sobrevivência sobre este.

- Os alunos da EJA, no geral, não reclamam de nada, nem mesmo da merenda escolar. Demonstram assim uma ingenuidade e passividade.

- Os alunos, ao migrarem para a EJA, dizem ter se adaptado muito bem devido a forma que é organizada a EJA em relação a horários. Assim, sentem-se mais valorizados e respeitados.

- Consideramos que, ao se sentirem mais respeitados na EJA do que no Ensino Médio regular, manifesta-se uma contradição. Ensino regular ou não de uma instituição escolar deveria buscar educar e lutar para que seus alunos permaneçam na escola, e não caminhar em sentido contrário ao que se diz educação, pois na EJA, que é um ensino de adaptação e de suplência, os alunos são mais bem tratados do que no Ensino Médio regular.

- É possível que nessa forma subliminar de tratar os alunos esteja um jeito de se livrar desses jovens do ensino regular. Na verdade, os professores e diretores gostam de, de forma velada, dizer aos alunos que seu tempo já está se esgotando para permanecerem no ensino regular.

- Existem algumas prévias seleções de diretores e coordenadores para ver quem passa para a EJA ou não.

- Os jovens chegam a se sentirem ingênuos, excluídos e passam a não estarem confortáveis na escola de Ensino Médio regular, pois trazem em sua vida escolar reprovações que os atrasaram, onde a grande maioria são jovens de 14 a 16 anos.

Diante das condições de trabalho e de estudo dos alunos da EJA, o fato de o ensino ser reduzido e aligeirado não os retrai, nem os fazem reclamar que é pouco, mas, pelo contrário, enxergam-no como solução. Para um jovem que tem uma jornada longa e pesada no trabalho, um fenômeno educativo “mais fácil” é visto como a possibilidade de certificação e conclusão dos estudos, sendo que o estudo para muitos significa melhores condições de vida. Por outro lado, contentar-se com uma formação precária implica em uma forma de acomodação e de ausência de consciência crítica.

Para Freire (1995), a acomodação coloca o ser humano em uma esperança sem ação. A situação vivida não é questionada e não é vista como passível de transformação. Assim, o homem se acomoda, porque não vê a possibilidade de ascender para uma condição de ser mais. Já a ausência de uma consciência crítica, em nível

de ingenuidade, faz com que os sujeitos desse processo educativo, EJA, não se reconheçam na condição de oprimidos e que o direito à educação integral lhes tem sido negada. Uma consciência crítica encharcada de rebeldia e resistência questionaria o seguinte: enquanto a EJA ser uma educação voltada para classe trabalhadora, não deveria educar esses estudantes para além do mercado de trabalho?

Na concepção freiriana, a fraqueza deve se tornar uma força. Assim, devemos ter uma consciência crítica e uma recusa definitiva às situações que nos oprimem. Para Freire (1995), precisamos ser seres da transformação, isto é, à medida em que nos fazemos, fazemos também a nossa história.

Em Siqueira (2006, p. 6), o trabalho é apontado como uma necessidade salarial, que serve como complemento de renda para a família ou serve para investirem em suas necessidades imediatas. Para Marx e Engels (2003), o trabalho deve ser um processo de humanização e de emancipação. Sendo o trabalho um processo de alienação e de exploração na lógica capitalista, o mesmo coloca o ser humano em uma condição de ser menos. Quando se refere que os jovens trabalham para as necessidades imediatas, referimo-nos ao trabalho como metabolismo das relações do próprio capitalismo. Por exemplo, isso ocorre quando o jovem começa a trabalhar somente pelo fato de desejar muitas roupas, trocar de celular todo ano, entre outros, mas não utiliza o seu salário para ajudar em casa ou mesmo para comprar alimentos. Neste sentido, o trabalho é um meio de produzir um sujeito que quer fazer parte do modelo padrão de vida.

O trabalho deveria ser, na nossa sociedade contemporânea, um bem para o homem, mas, da forma como está estruturado no capitalismo, ele se torna uma contradição e um mecanismo de exploração que cada vez se aprofunda mais.

Consideramos, conforme Cheptulin (1982), que os contrários - os que detém os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho - formam a “luta dos contrários”, porque estão organicamente ligados, estão unidos por necessidades. Os contrários interpenetram-se e supõem-se um ao outro, o que equivale a dizer que eles são unidos e demonstram, dessa forma, a unidade dos contrários (CHEPTULIM, 1982, p.287). Neste mesmo sentido, as contradições existentes em cada fenômeno ou coisa são seus contrários, assim como a relação de trabalho no sistema capitalista.

Em alguns casos, os jovens pesquisados trabalham para adquirir um meio de transporte próprio, como um carro ou uma moto. No âmbito da escola regular e

mesmo da EJA, o meio de transporte é uma necessidade que os afeta devido ao deslocamento que fazem diariamente. Muitas vezes há ônibus, mas se vão depender do horário deste, estão sujeitos a perder o horário de aula. Normalmente eles necessitam se deslocar para o trabalho, depois para sua residência no bairro e, em seguida, para a escola que fica no centro da cidade. Assim, tendo a necessidade de trabalhar, até mesmo para ajudar a família, como é o caso de alguns estudantes, o salário recebido se apresenta como uma ferramenta necessária para que o jovem consiga conciliar sua rotina de ir e vir do trabalho e da escola.

Referente à escola regular, dos sete alunos pesquisados, apenas um morava próximo da escola. Ainda assim, contou que o tempo era curto, tendo que correr em muitos dias para não sofrer xingamentos no portão da escola. Neste aspecto, a autora Siqueira (2006, p. 6) contribui da seguinte forma:

[...] onde eles sofrem porque nas escolas eles precisam negar sua condição de trabalhador, pois esta exige estudo para provas, fazem trabalhos e apresentam, exigindo deles tempo que eles não têm sobrando e são tratados como incapazes de realizarem as tarefas, cumprir prazos e horários fixos para entrada e saída da escola. (SIQUEIRA, 2006, p. 6).

Normalmente, o capitalismo globalizado e neoliberal não é favorável às condições para os jovens que querem superar a situação de pobreza e de pouca formação. Eles possuem, assim, menores possibilidades. Para eles, predomina a exploração e a alienação própria do capitalismo que comprime os direitos, diminuindo os espaços, as possibilidades e o tempo de vida criativa. (SIQUEIRA, 2006, p. 2).

Ao interpretar Marx (1988, p. 738), Siqueira faz relações entre a 1ª Revolução Industrial e a que estamos vivendo que é a 3ª Revolução Industrial. Explica que as forças produtivas estão cada vez mais avançadas em relação aos tempos da 1ª Revolução Industrial. Hoje, vivemos e trabalhamos em meio ao capitalismo reestruturado. A característica de nosso tempo é substituir a mão de obra de trabalhadores qualificados por outros menos hábeis, isto é, a mão de obra masculina pela feminina e a adulta pela dos jovens ou crianças (SIQUEIRA, 2006, p. 2).

Aos jovens que estudam no Ensino Médio são oferecidos estágios, devendo estarem ao mesmo tempo estudando. Os empresários substituem a mão de obra de um adulto capacitado pela de estudantes que são explorados no número de horas trabalhadas por dia e na falta de direitos como um trabalhador normal com carteira assinada. Muitas vezes, eles (inclusive aqueles com carteira assinada) trabalham



até mais tarde para não perderem o emprego, ao ponto de não conseguirem ir para a aula no turno da noite, ou quando vão chegar atrasados.

É dessa forma que surge o impulso que “[...] obriga o homem a sair de si mesmo, a se arriscar na busca de satisfações que ainda não encontrou na realidade imediata” (FURTER, 1974, P. 94). Neste caso, podemos relacionar isso com a aluna da EJA que resolveu sair de casa para morar com a família do namorado, assim como foi trabalhar e estudar e pensa nas possibilidades que terá com o estudo na EJA e com o curso do SENAI ao concluir. Dessa forma, todos os outros alunos também se arriscam e vão em busca das possibilidades.

Outros fatores que dificultam em muito a vida desses estudantes é que eles vão para a aula à noite, cansados e mal alimentados. Muitos não recebem vale alimentação nas empresas. Nesta cidade do Vale do Rio Pardo, as empresas menores não pagam vale alimentação nem transporte, ou quando muito pagam só um deles. As passagens o governo oferece para aqueles alunos que moram a uma distância de no mínimo 5 km da escola. Muitos deles optam em ir para a casa no vespertino, mas necessitam optar em fazer a higiene pessoal ou fazer um lanche antes de ir para a escola devido ao pouco tempo de intervalo. Entre os entrevistados, todos optavam em ir para casa antes de ir para a escola, mesmo o aluno que morava na cidade vizinha.

A respeito dos jovens irem mal alimentados para a escola, Freire (1997) discorre que é quase impossível aprender com fome, pois a fome é como uma dor. Neste sentido, na concepção freiriana, é importante que o estudante tenha condições básicas e necessárias para educar-se e lutar pelo seu ser mais, pelo seu espaço, que é de direito, no cosmos, na vocação para a humanização.

Entre os alunos e professores, são revelados os seguintes fatores que compõem os motivos dos alunos saírem do ensino regular noturno para irem estudar na EJA: 1) alunos com problemas familiares - uma professora, “Gardênia”, disse que “[...] *eles têm a cabeça cheia de preocupação*”; 2) trabalham para ajudar em casa, pagam despesas como água, luz ou outros; 3) meninas grávidas; 4) meninas que casam e o marido acha que devem parar de estudar; 5) o fato de os alunos terem que parar de estudar para trabalhar; 6) alunos com muita dificuldade de acompanhar os estudos, dificuldades de aprendizagem; 7) alunos em busca de algo a mais, e pela situação em que vivem querem um trabalho melhor; 8) os alunos tiveram um motivo sério para esperar os 18 anos para virem para a EJA. A professora “Gardê-

nia” complementa dizendo que “[...] *a aula na EJA deve ser atrativa, interessante, para poder segurar o aluno na aula*”; 9) conflitos com colegas na escola regular; 10) o trabalho agora exige deles o estudo e que se formem o mais breve possível.

A professora, quando comenta sobre a mentalidade apropriada para estar na EJA, ressalta que eles deveriam ter mais interesse em aprender, deixando o certificado que têm ansiedade para o momento final, após passarem pelo processo de ensino-aprendizagem. “*Alguns alunos são ansiosos, porque querem ter logo um retorno do estudo na EJA*”. Pensamos também que deveriam ter melhor relacionamento interpessoal, a ponto de evitarem conflitos e brigas, pois atrapalha muito o andamento das aulas. A pressa que eles têm revela que o mercado de trabalho está exigindo que eles estudem e aprontem logo o Ensino Médio.

Sugerimos palestras com pessoas especializadas para trabalharem a questão do relacionamento interpessoal, com reforço a cada Totalidade (T7, T8 e T9). Essa sugestão ajudaria o relacionamento na EJA, assim como o trabalho hoje e no futuro. Acreditamos que também seja importante para os professores e funcionários da EJA palestras como essas, mas com uma abordagem diferencial.

Gadotti (2001) destaca a importância da “alegria na escola”, salientando que a alegria é um fator fundamental para o aprendizado. De sua parte, Freire (1997) sempre discorreu sobre a importância de uma escola que, por ser séria e preocupada com a transformação social do mundo pela ação e pela palavra, é alegre. Nesse sentido, o educador popular refletiu sobre a importância da alegria na leitura do mundo e que, portanto, é dever do educador progressista lutar por uma escola alegre e por uma vida feliz das gentes.

Tanto professores como alunos são trabalhadores assalariados. Entre eles não existem contradições, mas deveria haver um interesse em seus desenvolvimentos intelectual, tecnológico, físico, interpessoal, entre outros. É normal que entre eles ocorram diferenças essenciais e também próprias de dentro do fenômeno. Freire (2011) trata disso quando fala do relacionamento, do diálogo entre ambos, ao ponto de o professor se colocar junto do aluno para conseguir entendê-lo.

Os alunos da EJA merecem e sonham com uma recepção agradável que não os considere como “fracassados”, mas que os receba como sujeitos capazes e que encontrem na EJA a oportunidade de acesso à educação. Segundo nosso pensamento, para que isso ocorra, devem acontecer alguns fatores fundamentais, como a

valorização da história de vida, das experiências próprias e do fato de eles poderem se sentir protagonistas do processo educativo.

Levantamos uma outra problemática que poderá ainda ser investigada, mas que professores das universidades sabem que é real. Pressupõe-se que o professor não sabe trabalhar com o aluno da EJA. O conhecimento que a escola exige é institucional e técnico. O aluno poderá saber, mas o professor não sabe pedir este conhecimento. Esse assunto foi discutido na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul nas aulas da professora Dr.<sup>a</sup> Simone Valdete dos Santos, em 2014. Esse grupo era formado por estudantes de pós-graduação, professores de outras universidades do Estado, Professores de Escola Pública (PEC), estudantes de mestrado e doutorado das universidades particulares e pública (UFRGS). A causa dessa situação pode estar no fato de que a maioria das universidades não possuem a disciplina de Educação de Jovens e Adultos e que muitos professores que vão trabalhar na EJA não possuem preparo específico para essa modalidade de educação.

A escola de Ensino Médio regular deveria se adequar à realidade, tratar os alunos com respeito, dignidade e seriedade. Além do mais, compreender o contexto de vida do estudante que trabalha e, assim, ajudá-lo a transcender a situação que o afeta no âmbito escolar. Não basta insultar o aluno por ele chegar atrasado ou simplesmente cair no fatalismo de submeter ele às regras de um sistema que faz com que alunos percam períodos de aula. Compreendemos, a partir de Freire (1995), que a libertação desses jovens populares se dará junto à escola, quando esta resistir e lutar com seus estudantes por uma vida mais digna e passível de ser humanizada.

A colega das aulas em 2015 na UFRGS, mestra Margarete Noro, que trabalhou com jovens e adultos no IFSUL de Sapucaia do Sul (RS), sugeriu que as aulas de EJA tivessem uma certa flexibilidade no horário, como, por exemplo, o aluno vir na escola em outro turno, com horário fixo para tirar dúvidas sobre o conteúdo da aula. Essa professora trabalhou esse assunto em sua dissertação e tem muitos anos de experiência escolar, lecionando a disciplina de Inglês. Consideramos essa uma alternativa viável de ser colocada no currículo escolar da EJA, podendo surtir o efeito de a escola ser humanizada. Essa também pode ser a alternativa mais viável para os que têm dificuldades de aprendizagem.

Fatores importantes são Assembleias Escolares e momentos de conscientização que representam os alunos em seu todo e fazem surgir, muitas vezes, ideias

que funcionam muito bem na vivência escolar. Comprovamos isso pela fala de uma supervisora escolar do CEMEJA (2014), lugar onde fizemos visitação através da UNISC com a nossa orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janes, onde são realizadas Assembleias Escolares e surgem resultados positivos, contribuindo para a humanização escolar.

Os jovens devem estar bem orientados e conscientes de que, quando vão estudar na EJA, o governo está oferecendo uma política de ensino rebaixada, de baixo custo, assim como uma educação compensatória e adaptativa. O currículo também deveria ser repensado em momentos de assembleia, de forma participativa, com base em uma teoria do conhecimento em que estes alunos sejam ativos, valorizando suas culturas e experiências.

Em nossa pesquisa, consideramos importante lembrar que a EJA deveria ser uma modalidade de ensino equivalente, em tempo de estudo, no mínimo ao Ensino Médio Regular. Deveria também se constituir em um campo pedagógico. Assim, a EJA não seria mais interpretada como adaptação e aligeiramento. Na realidade, seguiria a recomendação da V Confinteia (1997), realizada em Hamburgo na Alemanha, quando propôs outro conceito para a EJA. Em substituição a ideia de suplência, a Declaração de Hamburgo propõe o conceito de educação ao longo da vida.

Ao final de minha pesquisa, considero que pensarmos e problematizarmos a EJA, na atualidade, é fundamental. Torná-la objeto de pesquisa e propor ações para qualificá-la pode ser compreendido como parte de um compromisso que todo homem tem com a transformação do mundo.

Chegamos a possíveis conclusões no que se refere à necessidade de considerarmos que estamos em constante movimento dialético<sup>28</sup>. Isso faz com que nos transformemos e consigamos transformar o outro, e assim sucessivamente, para atingirmos um maior nível econômico, político e social com consequências culturais também em maior nível. Assim, poderemos acreditar que nosso povo tenderá a ter melhores condições de trabalho e de educação e, conseqüentemente, mais saúde e vitalidade. Mesmo sabedores que alguns pensamentos podem ser idealistas devido ao nosso desejo de mudanças, não podemos deixar de termos esperança e de lu-

---

<sup>28</sup> A dialética pressupõe que os fenômenos da realidade estão em movimento, em mutação em auto-movimento constante.

tarmos para atingir um melhor desenvolvimento. Dessa forma, não nos deixaremos enganar neste mundo capitalista.

Muitos dos estudantes que estão na EJA sonham com uma vida melhor, com um mundo melhor para viverem e compartilharem aquilo que almejam. Portanto, lutar por uma EJA melhor não nos exime de pensarmos em como a escola regular pode ajudar os sujeitos a se encontrarem nesse processo educativo, pois muitas vezes, como foi possível verificar através da pesquisa, os jovens tentam ir para escola regular, mas às vezes são excluídos da mesma.

Acredito que quando Paulo Freire pensou a educação dos adultos analfabetos, através do seu método de alfabetização, foi possível compreender que seu intuito não era uma formação aligeirada ou mesmo compensatória, mas uma formação que pudesse ensinar os homens e as mulheres a lerem e, a partir do ato de ler, lerem também o mundo no qual vivem, para transformarem. Nesse sentido, como já foi ressaltado anteriormente, é dever do professor comprometido com a educação lutar para que os estudantes não sejam somente objetos de uma história ou mesmo de um processo educativo, mas que sejam sujeitos encharcados de protagonismo.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALBORNOZ, Suzana. *O enigma da esperança: Ernst Bloch e as margens da história do espírito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- ANDREOLA, Balduino. O Conhecimento em Paulo Freire. In: *Educação e Realidade*.
- ARROYO, MIGUEL. *Ofício de Mestre*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.
- BECKER, Fernando (Org.). *Educação e Realidade*, v. 18, nº. 1, jan/jun, 1993.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 2007.
- \_\_\_\_\_. *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.
- \_\_\_\_\_. *A educação popular e a educação de jovens e adultos – antes e agora*. Universidade Estadual de Montes Claros. In: II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Goiânia, 2007. Conferência de Abertura.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição federal: promulgada em 5 de outubro de 1988. 15. ed. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2010.
- BRASILEIRO, Adelaide. *A reconfiguração do currículo da EJA e educação popular*. In: Formação de educadores jovens e adultos. Brasil: Secad/MEC, 2008.
- BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CALDART, R. S. et al. *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CAMINI, Lúcia (Coord.). *Educação Pública de qualidade social: conquistas e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, 2007.  
Disponível em:  
<[http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_e\\_juventude\\_-\\_carrano.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- CHEPTULIN, Alexander. *A Dialética Materialista: Categorias e Leis da Diáletica*. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

DIPIERRO, Maria Clara. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: RAAAB, Alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. *Revista de EJA*, n.17, mai. 2004.

\_\_\_\_\_.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, v. 21, n. 55, nov. 2001.

\_\_\_\_\_. Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização e Cidadania - *Revista de Educação de Jovens e Adultos* - Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, maio de 2004, nº 17.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. *Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Prefácio de Leonardo Boff. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Prefácio de Moacir Gadotti. Tradução de Lilian Lopes Martin. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURTER, Pierre. *A Dialética da Esperança: Uma interpretação do pensamento utópico de Ernst Bloch*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *MOVA: por um Brasil Alfabetizado*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

\_\_\_\_\_. *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis, RJ; Vozes, 1990.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Arte Médicas, 1997.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Caderno Pedagógico Paulo Freire*. Porto Alegre: SEC/RS/Corag, n. 2, ago. 2001.

KUENZER, Acacia (Org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4 ed. São Paulo; Cortez, 2005.

LIMA FILHO, Domingos Leite. *EJA e mundo do trabalho: reconfiguração do currículo da EJA e a formação de educadores*. In: II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Goiânia, 2007.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos- de-Oliveira; revisão técnica de Paolo Nosella; prefácio de Dermeval Saviani. São Paulo: Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Reginaldo Sant' Anna. 32. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, F. *O Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 1995.

\_\_\_\_\_. *A ideologia alemã - Operariado Inglês*. São Paulo: Boitempo, 2003..

MELO, Itamar. A Educação Precisa de Respostas. *Zero Hora*, Porto Alegre, 25 set. 2012, p. 33. Disponível em: <<http://zerohora.com.br/pdf/1436483.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MCLAREM, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Tradução de Lucia Pellada Zimmer. 2 Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

NASCIMENTO, Carmen Teresinha Brunel do. *A casa, a escola, a rua: espaços de múltiplas práticas juvenis*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. Faculdade de Educação. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33 set/dez, Universidade do Rio de Janeiro, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *República velha gaúcha: charqueadas, frigoríficos, criadores*. Porto Alegre: Movimento/IEL, 1980.

\_\_\_\_\_. *A burguesia gaúcha: dominação do capital e disciplina do trabalho (RS: 1889-1930)*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

\_\_\_\_\_. *História do Rio Grande do Sul*. 8. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revisada pelo autor. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1997.



PREFEITURA MUNICIPAL DE GRAVATAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Teoria & fazeres: caminhos da educação popular. Movimento de Alfabetização e Integração Social*. Gravataí, 2001.

ROSA, Sônia M. Oliveira. Formação continuada dos professores da EJA: ressignificando a prática. In: SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (Orgs.). *Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SANTOS, Anderson Roberto dos. *A formação dos trabalhadores em suas histórias de vida: as possibilidades de emancipação nas experiências do MOVA/RS em Santa Cruz do Sul*. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2010.

SANTOS, Maria Lêda Lóss dos. *Educação de Jovens e Adultos: marcas da violência na produção poética*. Passo Fundo: UPF, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. 12. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas/ Dermeval Saviani*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. *Educação em diálogo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Texto: ANPED. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan/abr., 2007.

SIQUEIRA, Janes Teresinha Fraga. *A luta do jovem trabalhador e estudante nas escolas estaduais de Porto Alegre/ RS: um estudo de caso*. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

\_\_\_\_\_. *A Lei da Unidade dos Contrários – A Contradição Trabalho apresentado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

\_\_\_\_\_. *O Desafio de Conciliar Trabalho e Estudo para os Jovens Trabalhadores e Estudantes*. Santa Maria: Anped/Sul - GT5 – Educação e Trabalho. 2006.

\_\_\_\_\_. *A Educação de Jovens e Adultos e as Políticas: Algumas Considerações*. In: GUSTSACK, F.; VIEGAS, M. F.; BARCELOS, V. (Org.). *Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres*. Santa Cruz do Sul; EDUNISC, 2007, p. 84 – 128.

\_\_\_\_\_.; VIEGAS, M. F.; VIERO, A. As políticas públicas e as concepções de educação de jovens e adultos no Brasil no contexto da reestruturação capitalista e a formação de professores. *Reflexão e Ação*, UNISC - Edunisc, v. 7, n. 2, p. 7-78, 1999.

SOARES, Leôncio. *Avanços e desafios na formação do educador de Jovens e Adultos*. In: II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Goiânia, 2007.

\_\_\_\_\_. *Formação de educadores de jovens e adultos*. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TAFFAREL, C. Z.; RODRIGUES, R. I. F.; MORSCHBACHER, M. A perspectiva da formação docente: analisando reivindicações históricas e propondo táticas superadoras. *Revista Universidade e Sociedade* – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. ANDES-SN Ano XXII, n.51, março, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. *Bases teórico-metodológicas da pesquisa em ciências sociais: ideias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa*. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

\_\_\_\_\_.; BÚRIGO, C. D.; OYARZABAL, G. M. (Org.). *A formação de professores para a educação básica na América Latina: problemas e possibilidades*. 1ª. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

VIERO, Anezia. *As práticas educativas na educação de jovens e adultos da rede pública de Porto Alegre-RS*. 2008, 484 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

\_\_\_\_\_. *Educação de Jovens e Adultos: da Perspectiva da Ordem Social Capitalista à Solução para Emancipação Humana*. EDIT, ANO, P-P. In: GUSTSACK, F.; VIEGAS, M. F.; BARCELOS, V. (Org.). *Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007, p. 204-232.

## APÊNDICE A - Roteiro da entrevista semiestruturada para os alunos

### DADOS GERAIS:

Nome:

Idade:

Sexo:

Escola:

Série:

Nível:

### CONHECENDO MAIS O ENTREVISTADO:

- 1) Em que cidade nasceu?
- 2) Onde moras? Fica longe da escola?
- 3) Mora no centro, bairro ou interior do município? Ou vem de outro município todas as noites? Em qual o bairro ou município?
- 4) Tua família é grande?
- 5) És casado? Tens namorada?
- 6) Alguém mais de tua família estuda nessa escola?
- 7) Tens pais? Morram juntos? Eles trabalham em que? Como está a vida profissional deles?
- 8) Desde quando estuda na EJA.
- 9) Porque resolvestes estudar na modalidade da EJA.
- 10) Possui familiar que trabalham somente na época da safra do fumo?

### TRABALHO

- 11) Trabalhas em que atividade?
- 12) Há quanto tempo estás trabalhando?
- 13) Como foi a tua contratação? Tens direitos trabalhistas.
- 14) Podes me contar como é um dia de trabalho. Tempo de trabalho em horas. Trabalhas em domingos e feriados.
- 15) Considera importante o sindicato dos trabalhadores, seja ele da indústria, comércio ou rural? Por que?
- 16) Considera que recebe remuneração suficiente para viver?
- 17) Acredita que a EJA de Ensino Médio contribui para que consigas trabalhar melhor ou melhorar financeiramente?
- 18) O trabalho ajudou a melhorar a tua qualidade de vida?

## ESTUDO

- 19) Como foi teu estudo no Ensino Fundamental?
- 20) Fizeste o Ensino Fundamental na idade prevista por lei? (a essência do teu problema de pesquisa está aqui)
- 21) Fale um pouco das dificuldades no estudo durante teu curso no Ensino Fundamental?
- 22) Como eram as tuas notas? Encontravas dificuldade em alguma disciplina especial?
- 23) Qual ou quais disciplinas que mais gostava?
- 24) Qual a disciplinas que achas importante para a tua formação?
- 25) Porque foste para a EJA?
- 26) Alguém influenciou na tua escolha?
- 27) Em que ano ingressou no Ensino Médio e na EJA?
- 28) Veio direto do ensino regular noturno para a EJA? Ou parou algum tempo?
- 29) A escola Ensino Médio regular noturno teve relação com essa escolha? De que forma?
- 30) Em quanto tempo vais te formar? Quais as expectativas quanto a essa formatura?
- 31) Teve dificuldade para estudar? Quais?
- 32) Reprovou em alguma disciplina?
- 33) Qual a disciplina que tu mais gostavas? Por que?
- 34) Teve dificuldades em se adaptar ao Ensino Médio regular? E na EJA teve dificuldades, quais?
- 35) Tens tempo para estudar? Consegue conciliar escola e trabalho? (tempo)
- 36) Quanto tempo? Tens um lugar especial para estudar?
- 37) Recebes algum tipo de bolsa de estudo, transporte ou outra ajuda do governo?
- 38) Acreditas que o estudo é necessário para o trabalho? Então se a EJA contribuiu para mudanças em tua vida (emancipatória), que sugestão daria para melhorar a escola de EJA?

## POSSIBILIDADES

- 39) Gostaria de acrescentar algo importante relacionado a esta entrevista?
- 40) Esta entrevista ajudou a fazer alguma reflexão sobre tua vida no sentido de expectativas de melhora de situação de trabalho, moradia ou continuação nos estudos?

## **APÊNDICE B - Roteiro básico para entrevista semiestruturada com as professoras (es)**

### INFORMAÇÕES GERAIS:

Nome:

Sexo:

Formação:

- 1) Anos de trabalho no magistério:
- 2) Quantos anos atua no magistério nesta modalidade - EJA?
- 3) Gostas de ser professora?
- 4) Fale sobre o ambiente social da escola (relações interpessoais da escola).
- 5) Qual a disciplina em que atua?
- 6) Trabalha nesta escola desde o início da tua carreira?
- 7) Onde estudastes?
- 8) Podes me falar sobre a tua relação com os alunos? Que perfil acreditas que o professor de EJA deve ter?
- 9) Fizestes concurso para o magistério?
- 10) Além da tua formação inicial fizeste outros cursos?
- 11) Gostas de trabalhar com os alunos de EJA? Fale-me um pouco sobre como é trabalhar com os alunos de EJA?

### PARTE PRINCIPAL DA ENTREVISTA

- 12) Qual o ensino que você mais gosta de lecionar? Por quê?
- 13) Está no geral satisfeito com a escola em que trabalha? Quais as dificuldades que tens encontrado na EJA?
- 14) O que pensas sobre os alunos da EJA? Por quê?

- 15) Quais os pontos positivos da EJA com relação a outros níveis ou modalidades de ensino?
- 16) O que pensa sobre o currículo da EJA? Achas que poderia melhorar a qualidade?
- 17) Para melhorar a qualidade tu proporias o que? (Quanto ao tempo de duração de cada etapa)
- 18) O que pensas sobre alguns alunos que abandonam a escola antes de completar 15 anos para esperar ir para a EJA?
- 19) Que fatores de vida deles pode influenciar isso?
- 20) Como professora da EJA sabe os motivos pelos quais os alunos saem do ensino regular noturno e migram para a EJA?
- 21) Como vê o papel da escola de ensino médio com relação a esta migração do aluno para a EJA?
- 22) Em sua opinião, enxerga a EJA como possibilidade educativa aos jovens que contribui para o seu desenvolvimento? Quais?
- 23) Quais são as possibilidades emancipatórias que destaca para a vida desses alunos?
- 24) Os alunos com deficiência conseguem ser incluídos na EJA? Como trabalham para isso, ou como a escola auxilia neste sentido?
- 25) Acredita que a EJA possa contribuir para a preparação para o mercado de trabalho?
- 26) Os alunos que migram para a EJA, o fazem por motivos financeiros?
- 27) Como que o encurtamento do tempo de estudo pode ser uma solução para esses alunos, se aprendem menos que no ensino regular?
- 28) Percebem que as escolas de Ensino Médio regular empurram de alguma forma estes alunos para a EJA? Por quais os motivos isso acontece?

## APÊNDICE C - Ficha de acompanhamento e controle de livros didáticos – Ensino Médio noturno

Ficha de acompanhamento e controle de livros didáticos FNDE - Ensino Médio Noturno

Ensino	Ano - 2012			Ano - 2013		
	Turma	Nº de alunos	Transferência	Turma	Nº de alunos	Transferência
E. Médio Politécnico	-	-	-	106	43	4
	107	42	2	107	47	4
	108	43	4	108	42	3
	109	41	3	-	-	-
	206	33	0	206	32	3
	207	35	3	207	39	3
	208	41	1	208	36	1
	-	-	-	304	34	3
E. Médio	305	37	1	305	36	6
	306	32	0	306	37	6
	307	30	0	-	-	-
	308	38	2	-	-	-
	10 turmas	total	16	9 turmas	total	33

OBS: Dados conferidos através do caderno de atualização de chamada de alunos da secretária.

## APÊNDICE D - Quadro 1: organização de dados gerais sobre os alunos da EJA

TABELA ALUNOS EJA										
nome, nível escolar, idade e gênero.	Escola Anterior, município e local de moradia.	Profissão	Contratação	Últimos Empregos	A EJA como meio para trabalho melhor, (financeiramente)	Motivo da Migração para a EJA	Disciplina(s) Reprovada(s)	Reprovações ( Exclusão Escolar)	Realidade	Possibilidade Emancipatória
Jacó, T93, 22, masculino.	"Ágata", município do Vale do Rio Pardo, Hortelã.	Comerciário, artesão (rede de pesca).	Carteira Assinada (ambos); Uma só firma.	Sempre comerciário e artesão, (menos tempo de serviço Militar)	Sim, para o trabalho e para a vida.	Encurtamento do tempo.	Era fraco no geral. Nenhuma em especial.	1 ano progressão; 8ª série, 2 vezes no 2º ano do Ens. Médio.	Sim, tem prazer em vir para a aula na EJA; Uso consiente do celular.; Mudança só nos alunos da EJA, não na EJA.	"Tu trabalhar é bom é importante, mas tu viver só do trabalho não é bom; só te prejudica" Estudar só se realmente gosta daquilo que escolheu.
Magnólia, T72, 19, feminino.	"Ágata", município do Vale do Rio Pardo, "Guaco".	Costureira	Carteira Assinada; 2º firma	3 anos entre auxiliar na costura e costura	Sim	Encurtamento do tempo	Física	Reprovou 3 anos entre a 4ª série e 5ª série (E.F.)	Se adaptou bem na EJA, no CAJ não consideravam o aluno trabalhador; Não quis fazer provas em fevereiro como chance.	Sim, quer fazer faculdade de Pedagogia.
Begônia, T71, 19, feminino.	"Ágata", Município do Vale do Rio Pardo, "Camomila".	Almocharifado	Carteira Assinada	1º Calçadista (2 empresas) Almocharifado, refrigeração	Sim	Encurtamento do tempo, influência da conversa do Vice Diretor (Possuía diferença de chegar no horário)	Matemática	2 anos: 6ª e 7ª série do (E.F.) Motivo: Conversa, sem prestar atenção.	Sim, estuda na EJA devido ao trabalho; No CAJ muita criança (falta de maturidade).	Possibilidade de fazer faculdade, empresa para a metade para quem fica trabalhando na empresa. Ser brigadiana; Curso Técnico; Comprar carro/moto/apartamento.
Lírio, T71, 18, masculino.	"Esmeralda", Outro município do V. R., "Cidreira" (interior).	Auxiliar de Mecânico	Carteira Assinada	Agricultura na própria família; Supermercado; Auxiliar Mecânico	Sim	Orientação da Escola Poncho Verde e Encurtamento do tempo para fazer ENEM	Matemática e Física	3 anos: 2ª série (E.F.) e 1 ano do (E.M.)	Gosta dos amigos do grupo na EJA; Tempo curto a tardinha para vir na aula.	Fazer curso para ser motorista de cargas perigosas; Fazer curso no SENAI.
Rosa, T85, 19, feminino.	"Ágata", Município do Vale do Rio Pardo, "Cidrô".	Auxiliar Saão de Beleza	Sem Carteira Assinada	Sempre auxiliar do salão da Tia.	Sim	Encurtamento do tempo; Não gosta de estudar no CAJ e o vice diretor mandou esperar e não ir para EJA	Matemática	1 ano na 4ª série (E.F.)	Sim, se adaptou a EJA, devido o horário flexível. No CAJ era puzado e cobrado; Dificuldade de prestar atenção, falta de maturidade dos colegas.	O trabalho melhorou sua qualidade de vida, comprou moto, e fez carteira. Vai fazer o ENEM, para depois a Faculdade. Ver vida; Emprego melhor; Faculdade fazer fisioterapia.
Cravo, T85, 18, masculino.	"Ágata", Município do Vale do Rio Pardo, "Bolder".	Assistência Técnica Informática	Carteira Assinada; Sindicato Alienado	Trabalhou auxiliando o pai na Instalação de Antenas; Agora Téc. Informática.	Sim, (Diz que há cooperação)	Encurtamento do tempo	Matemática e Física	2 anos 8ª série (E.F.) e 2º ano (E.M.)	Sim, trabalha, estuda e é surfista.	A formatura depende do Quartel; Quer ser ator. (estudar em São Paulo)
Acácia, T71, 18, feminino.	"Ágata", Município do Vale do Rio Pardo, "Camomila".	Curso do SENAI (Estudante, Curso Técnico)	Carteira Assinada (Fumageira)	Curso do SENAI, Assistente Administrativo	Sim	Encurtamento do tempo (pais influíram para que estudaste)	Matemática	3 anos 4ª, 5ª e 7ª série (E.F.); Fez EJA na 8ª série	Mora com o namorado. Não teve dificuldades de se adaptar ao E.M. regular e a EJA. Gostaria de ganhar transporte escolar.	Curso para auxiliar de Veterinária; Ter dinheiro necessário para viver; Casar, ter filhos; Comprar moto ou carro.



**APÊNDICE E - Quadro 2: organização de dados gerais sobre as professoras a partir das entrevistas**

<b>Professora</b>	<b>Tempo de Serviço</b>	<b>Atualizações</b>	<b>Disciplina(s)</b>	<b>Trabalho na EJA</b>	<b>Pontos Positivos</b>
Margarida	27 anos ao total, 9 anos em escola privada, e 18 em ensino público EJA. 30 horas/aula.	Está fazendo a 2ª pós-graduação	<b>Lecionou:</b>	Adaptação melhor que no ens. Regular; Aprende a dar valor para as coisas; Considera o esforço dos alunos; Torna a aula mais atraente; Jovens conversam muito.	Que a pessoa sabe o que quer, aproveita mais o tempo; Alunos faltam pouco na aula; A maioria tem maturidade; eles querem aprender realmente.
			História		
			<b>Atualmente:</b>		
			Sociologia, Filosofia e Ens. Religioso		
Gardênia	5 anos ao total de serviço público EJA. 20 horas/aula.	Seminários; encontros; EDEQ; sem pós-graduação.	<b>Atualmente:</b>	Jovens atrapalham, acham mais difícil trabalharem os conteúdos devido ao tempo. Clareza do objetivo; conteúdo deve interessar, parte do conhecimento do aluno; a aula precisa ser atrativa.	Alunos vem porque querem estudar, por vontade própria.
			Química		
<b>Professora</b>	<b>Currículo da EJA</b>	<b>Dificuldades dos alunos na EJA (evasão)</b>	<b>Propostas</b>	<b>Alunos empurrados de certa forma</b>	<b>Possibilidades: encurtamento como solução</b>
Margarida	Considera melhor trabalhar conteúdos em forma de projeto; nas reuniões há pouco tempo para programar; ocorre uma seleção de conteúdos mais urgentes.	De acompanhar os conteúdos, falta de maturidade de alguns (jovens), conflitos na família, e principalmente financeira (trabalho exige certificação).	Reunião de professores com mais tempo para programar os projetos.	A principio não concorda com isso (alunos muito jovens na EJA); alunos querem certificado em menos tempo. A inclusão ocorre também de alunos deficientes (vários).	Alunos tem adaptação melhor na EJA, conseguem trocar de trabalho; alguns passam em concurso; passam no vestibular; e fazem curso técnico.
Gardênia	Em transformação, pode se mudar conteúdos, na EJA são mais significativas as mudanças.	Alunos tem motivos sérios para esperar e entrar na EJA aos 18 anos; acha que muitos poderiam terminar no regular; devido a problemas familiares, financeiros, meninas grávidas. Alguns tem dificuldades de aprendizagem, conciliar trabalho e estudo.	Fazemos uma seleção dos conteúdos que são realmente importantes, tem que ser passado rápido, o tempo do aluno é curto. Escola não só para passar conteúdos, mas para lidar com situações de vida, ser tolerante.	Eu acredito que nenhuma escola queira fazer isso, mas às vezes é necessário. Acredito que não exista isso. Existe alunos que incomodam muito de dia, e vêm para noite e viram outro aluno. Alunos precisam de certificação rápida por exigência do trabalho.	Um emprego melhor, fazer concurso, possibilidade em satisfação pessoal, e de poder fazer escolhas próprias; e inclusão acontecendo na vida de muitos.

## ANEXO 1 - Plano de estudos da escola pesquisa - "Rubi"

Planos de Estudos-Quadro Síntese

Ensino Médio-Educação de Jovens e Adultos

Vigência-2014

ÁREAS DO CONHECIMENTO/ Componentes Curriculares	CARGA HORÁRIA SEMANAL		
	Totalidade 07	Totalidade 08	Totalidade 09
<b>Linguagens</b>			
Língua Portuguesa	2	2	2
Literatura	2	2	2
Língua Inglesa	1	1	1
Língua Espanhola	1	1	1
Educação Física	1	1	1
Artes	1	1	1
<b>Matemática</b>			
Matemática	2	2	2
<b>Ciências da Natureza</b>			
Física	2	2	2
Química	2	2	2
Biologia	2	2	2
<b>Ciências Humanas</b>			
História	2	2	2
Geografia	2	2	2
Filosofia	2	2	2
Sociologia	2	2	2
Ensino Religioso	1	1	1
Carga Horária Total Semanal	25h/a	25h/a	25h/a
Carga Horária da Totalidade	400h	400h	400h

Dias Letivos: 100

Hora Aula: 50 minutos ou 60 minutos

Para aluno não optante de Ensino Religioso, é oferecido ética e Cidadania.