

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE-UFF  
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS-CCS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-DOUTORADO

ELIANE RIBEIRO ANDRADE

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS JOVENS DO “ÚLTIMO TURNO”:  
produzindo *outsiders*

NITERÓI

2004

ELIANE RIBEIRO ANDRADE

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS JOVENS DO “ÚLTIMO TURNO”:  
produzindo *outsiders*

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em  
Educação da Universidade Federal  
Fluminense, como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Doutor. Campo de  
Confluência: Educação Brasileira

Orientador: Prof. Dr. OSMAR FÁVERO

Niterói

2004

## FICHA CATALOGRÁFICA

Andrade, Eliane Ribeiro.

A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do “último turno”: produzindo *outsiders*. Faculdade de Educação da UFF/Eliane Ribeiro Andrade.- Niterói:[s.n.], 2004

f.,

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense- UFF, 2004

1. educação de jovens e adultos 2.juventude 3. políticas públicas

ELIANE RIBEIRO ANDRADE  
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS JOVENS DO “ÚLTIMO TURNO”:  
produzindo *outsiders*

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor. Campo de Confluência: Educação Brasileira

Aprovada em junho de 2004

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Osmar Fávero - Orientador  
Universidade Federal Fluminense

Prof<sup>a</sup>. Dra. Bertha de Borja Reis do Valle  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Clara Di Pierro  
Ação Educativa

Prof. Dr. Paulo César Rodrigues Carrano  
Universidade Federal Fluminense

Prof<sup>a</sup> Dra. Sônia de Vargas  
Universidade Católica de Petrópolis

Prof. Dr. Timothy Ireland  
Universidade Católica de Petrópolis

Para Vítor, Isadora e Ricardo, os jovens da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

- Aos jovens alunos dos cursos de EJA que aceitaram participar dessa pesquisa, oferecendo reveladores, francos e comoventes depoimentos.
- À minha mãe, Célia, pela força, estímulo e apoio.
- Ao querido mestre e orientador, Osmar Fávero, que, com confiança, incentivo, compreensão e respeito, ofereceu uma orientação atenta e sensível.
- Aos queridos amigos Luiz Carlos Gil Esteves, Inês Bomfim, Maria Fernanda Rezende Nunes, Miguel Farah Neto, Miriam Abramovav e Solange Rodrigues, pelo apoio incomensurável e decisivo no momento mais difícil da tese, a finalização.
- Pelo estímulo e apoio em diferentes momentos e situações: Ana Leite, Ângela Dias, Ângela Muniz, Bettina e Nelson Calafate, Chico Alencar, Eugênia Martins e Ana Márcia, Gisela Ribeiro da Silva, José Carlos de Lima Pais, Lígia Aquino, Maria Rosa Esteves, Maria Cecília Carvalho, Patrícia Costa, Priscila Fraiz e Solange Jobim.
- Pela permanente força, Jane Paiva e Edna Castro, companheiras de doutorado e EJA.
- Aos amigos Lígia Dabul e Moacir Palmeira, pela bela idéia que originou o título da tese.
- Ao grupo de professores, funcionários e alunos do Programa de Pós-Graduação da UFF, pelo estimulante curso.
- Pelo inestimável apoio na realização do estudo, Dr. Jorge Werthein, Representante da UNESCO no Brasil.
- À Dolores Kappel e ao Fernando Urarahy, pela primorosa organização dos dados estatísticos.
- À amiga Renata Menezes, pela preciosa lembrança do livro *Outsiders* e pela gentileza na elaboração do resumo em francês.
- À amiga Ana Karina Brenner pela delicadeza com que produziu o resumo em inglês.
- Aos colegas da Unirio e da Unesa, nas pessoas de Lúcia Sasse e Graça Arruda.
- Aos professores e companheiros de EJA - dos Fóruns, do GT de EJA da Anped, Eneja, Raaab e de outros espaços -, com os quais tanto tenho aprendido: Aída Bezerra, Alexandre Aguiar, Ana Margarida, Ana Severiano, Any Dutra, Bertha de Borja Reis do Valle, Carlos Roberto Jamil Cury, Célio da Cunha, Cládia Volvio, Cleide Leitão, Domingos Nobre, Edmée Salgado, Eliane Furtado, Fátima Lobato, José Carmelo, Julieta Calazans, Leôncio Soares, Maria Margarida Machado, Maria Alice, Maria Clara Di Pierro, Paulo Carrano,

Regina Novaes, Sandra Salles, Sérgio Haddad, Silvana Mussalin, Sônia de Vargas, Sônia Schneider, Timothy Ireland e Vera Masagão, entre outros.

...a gente quer inteiro e não pela metade....

...necessidade, desejo....necessidade, vontade.....

(Titãs)



## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>12</b>
<b>1 Procedimentos Metodológicos .....</b>	<b>21</b>
<b>2 A política pública para a educação de jovens e adultos... ..</b>	<b>30</b>
2.1 A política de EJA e o mito de Sísifo.....	30
2.2 O Império e a educação da “população de segunda classe”.....	31
2.3 A República e a regulação social dos pobres.....	34
2.4 Limites e contribuições do pensamento liberal.....	36
2.5 Contribuições de Paulo Freire para uma educação pública e popular de jovens e adultos.....	45
2.6 O golpe de 1964 e a “qualificação dos incapazes”.....	49
2.7 A regulamentação do ensino supletivo na Lei nº 5.692/71.....	53
2.8 Avanços e recuos nos anos 1980 e 1990: as novas bases legais da EJA.....	58
2.9 A EJA no primeiro ano do Governo Lula.....	71
<b>3 A EJA e os jovens .....</b>	<b>78</b>
3.1 Exclusão e desigualdade social: sentidos e pressupostos.....	79
3.2 Os jovens do “último turno”: espaços e significados da EJA.....	85
3.3 A EJA dos jovens do “último turno”: um jogo de “cartas marcadas”?.....	92
<b>4. A EJA do Estado do Rio de Janeiro.....</b>	<b>107</b>
4.1 Retrato da EJA no Estado.....	111
4.2 A oferta de EJA nos municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.....	117
<b>5. Produzindo <i>outsiders</i> .....</b>	<b>125</b>

5.1 O Perfil das escolas pesquisadas. (etapa quantitativa).....	126
5.2 O Perfil das escolas selecionadas para o trabalho de campo (etapa qualitativa).....	129
5.3 O Perfil dos jovens alunos .....	134
5.3.1 O trabalho e a escolarização na vida dos jovens alunos.....	140
5.4 A escola de EJA na visão dos jovens alunos.....	146
5.5 Espaços, relações e práticas pedagógicas no “último turno”.....	152
5.6 A marca do turno na vida dos jovens.....	158
5.7 Mensagens sobre o futuro.....	163
5.8 Os jovens e a importância dos mecanismos de valorização.....	171
5.9 EJA: outras práticas em favor dos jovens do “último turno” .....	183
<b>Conclusões</b> .....	<b>189</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>200</b>
<b>Siglas</b> .....	<b>214</b>
<b>Lista de Gráficos</b> .....	<b>217</b>
<b>Lista de Quadros</b> .....	<b>218</b>
<b>Lista de Tabelas</b> .....	<b>220</b>
<b>Anexos</b>	

## RESUMO

Discute o universo que compõe a Educação de Jovens e Adultos - EJA, privilegiando o sentido da escolarização vivenciada pelos jovens alunos das escolas públicas noturnas. Reconhece a maioria dos alunos e alunas jovens beneficiários da EJA como *outsiders*, no sentido de Norbert Elias, considerando que essa ação educativa é parte de um processo, desigual e excludente, que não existe por forças naturais, mas por mecanismos construídos ao longo do tempo e por meio de práticas sociais que se desenvolvem dentro e fora da escola, tendo em vista ser essa modalidade educativa direcionada basicamente para os segmentos mais pobres da população, que carregam uma trajetória educacional marcada pela desigualdade de oportunidades educativas e sociais. O trabalho resgata o lugar ocupado pela EJA na construção das políticas públicas brasileiras, destacando elementos para repensar a ação do Estado no âmbito da EJA. O estudo está baseado em pesquisa realizada junto a escolas e alunos vinculados aos cursos presenciais de EJA com avaliação no processo - ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries, e ensino médio -, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. Apresenta características sócio-demográficas e percepções dos jovens alunos sobre as suas vivências escolares e perspectivas futuras. Este percurso analítico revelou a inadequação do atendimento de EJA face à diversidade das demandas dos que o procuram e a relação entre as desvantagens escolares neste nível e a origem social, restringindo as escolhas dos alunos de menor renda ao que é possível e não ao que é necessário.

**Palavras-chave:** educação de jovens e adultos – juventude – políticas públicas

## RESUMÉE

La thèse propose une discussion de l'éducation des jeunes et adultes – EJA, au Brésil, à partir des expériences de scolarisation des groupes d'élèves des collèges et lycées nocturnes, dans l'état de Rio de Janeiro. Étant donné que cette modalité éducative est destinée aux couches plus pauvres de la population - c'est-à-dire, à des personnes qui ont une trajectoire éducative marquée par l'inégalité de chances éducatives et sociales - la plupart de ces élèves pourrait être considérée comme des *outsiders*, dans le sens de Norbert Elias. Ils font partie d'un processus éducatif inégal et excluant, un processus qui n'est pas le résultat de forces naturelles, mais qui a été géré par des mécanismes construits au long du temps, à travers des pratiques sociales qui arrivent dans et en-dehors de l'école.

Pour démontrer cette hypothèse, la thèse reconstruit d'abord la place occupée par l'EJA au sein des politiques publiques brésiliennes, en signalant quelques éléments pour repenser l'action de l'État dans l'éducation des jeunes et des adultes. Puis, elle centre l'analyse dans des témoignages des groupes d'élèves – hommes et femmes – qui étudient aux collèges et lycées publics nocturnes de l'état de Rio de Janeiro. Ces jeunes élèves, qualifiées à partir des caractéristiques sociales et démographiques, présentent leurs perceptions sur leurs expériences scolaires, et aussi leurs perspectives de futur.

Cette démarche analytique a démontrée finalement l'inadéquation des politiques du pouvoir public devant la diversité des demandes posées par les jeunes élèves. La restriction des politiques amène les jeunes des couches populaires à choisir parmi un groupe de possibilités fort restreintes, et non pas à développer leur potentiel, ni à satisfaire leurs besoins.

**Mots-clefs:** éducation des jeunes et des adultes – jeunesse – politiques publiques pour la jeunesse.

## ABSTRACT

This thesis discusses the universe of which Adult and Youth Education is composed, privileging the meaning of education experienced by the young students of public night schools. It identifies the majority of the young students of Adult and Youth Education as *outsiders*, to use Norbert Elias' concept, and considers this educational action as part of an unequal and excluding process, which is not the result of natural forces but of mechanisms built over time, by means of social practices that develop within and outside the school, bearing in mind that this type of education is addressed basically to the poorer segments of the population, who are marked by an educational trajectory characterized by inequality of educational and social opportunities. The text recovers the place occupied by Adult and Youth Education in the construction of Brazilian public policies, emphasising elements essential for rethinking the action of the State in the field of Adult and Youth Education. The study is based on research carried out in schools and with students in Adult Education programmes - from 5<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grade of primary education and secondary education - involving continuous assessment, in the State of Rio de Janeiro. It presents the social-demographic characteristics and perceptions of the young students about their school experience and future perspectives. This analytical trajectory revealed the inadequacy of Adult and Youth Education services when faced by the diversity of demands of those who seek them and the relationship between the disadvantages at this level of schooling and the social origin of the students, with the restrictions it places on the choices of the low income students as to what is possible and not to what is necessary.

**Key words:** adult and youth education; youth; public policies

## INTRODUÇÃO

O foco deste estudo está centrado na análise da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no âmbito da escolarização, a partir das experiências vivenciadas por jovens alunos no espaço escolar, dos cursos noturnos, de caráter presencial, com avaliação no processo. Em termos mais específicos, procura-se examinar o perfil dos alunos jovens de EJA, suas interpretações sobre a educação que lhes é destinada e os processos históricos que vão marcar a visão estabelecida sobre essa modalidade educacional e seu público na sociedade brasileira.

Ao priorizar as interpretações dos jovens alunos sobre esse modo de fazer educação, o estudo entende que a prática pedagógica deve estar centrada nos sujeitos desse processo, ou seja, os alunos. Ao valorizar os depoimentos desses jovens sobre a escolarização por meio da Educação de Jovens e Adultos, pretende-se encontrar caminhos mais promissores para a escola e seus alunos, considerando que as expressões juvenis retratam projetivamente a sociedade, anunciando as esperanças em relação ao presente e às possibilidades de futuro (Abramo, 1997).

O interesse por esse campo de análise ocorreu por conta de se haver percebido, na contramão dos discursos que atribuem uma suposta excepcionalidade aos perversos índices de baixa escolarização observados historicamente no país (tais como indicadores de distorção série/idade, idade/conclusão, analfabetismo absoluto, analfabetismo funcional, repetência, abandono, desistência entre outros) que estes não se configuram a exceção para a juventude oriunda das camadas populares. Na verdade, tais indicativos de abandono social representam a regra, o *modus vivendi* socialmente imposto a milhões de indivíduos, uma vez que, ao contrário do que pretendem fazer acreditar os discursos oficiais, antes de deformações, constituem partes inerentes de um sistema que tem com uma de suas bases principais a exclusão. A reduzida parcela daqueles que conseguem superar as estatísticas de baixa escolaridade impostas aos jovens das classes populares devem o feito a um esforço individual sobre-humano, a um maciço e penoso investimento familiar ou à ocorrência de “encontros”, em sua maior parte, ditados pelo acaso.

A Educação de Jovens e Adultos abarca, em linhas gerais, processos formativos de natureza diversa, cuja efetivação se dá a partir da interação de uma variedade de atores,

envolvendo, de um lado, o Estado, as organizações da sociedade civil e o setor privado, entre outros, na oferta de determinados serviços educacionais, e, de outro, como receptores dessa oferta, uma gama de sujeitos tão diversificada e extensa quanto são os representantes das camadas mais empobrecidas da população (negros, jovens, idosos, trabalhadores, populações rurais etc.).

Na perspectiva da Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997), essa modalidade se traduz por processos de aprendizagem, formais ou não-formais, pelos quais “as pessoas cujo entorno social considera jovens e adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais”, de forma a atender suas próprias necessidades e as da sociedade, compreendendo, ainda, “oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática.” (p.3).

Di Pierro, Jóia e Masagão (2001), acentuando que o campo da EJA é terreno fértil para a inovação prática e teórica, reiteram que essa modalidade transborda os limites da escolarização no sentido estrito, contemplando, dentre outras, iniciativas situadas em diferentes espaços e voltadas à qualificação profissional, ao desenvolvimento comunitário e à formação política. Assinalam, ainda, que, “mesmo quando se focalizam os processos de escolarização de jovens e adultos, o cânone da escola regular, com seus tempos e espaços rigidamente delimitados, imediatamente se apresenta como problemático.” (p.2).

No âmbito da educação escolar, a EJA apresenta-se como modalidade destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio, conforme o Art. 37 da nova LDB (Lei nº 9394/96), cabendo aos sistemas de ensino assegurar aos jovens e aos adultos, gratuitamente, oportunidades apropriadas mediante cursos e exames. Como tal, não deve, entretanto, equiparar-se a uma educação compensatória ou de segunda chance, que alia alfabetização às demais etapas de ensino. Conforme ressalta Torres (1999):

La alfabetización es una necesidad básica de aprendizaje fundamental y habilitadora para satisfacer otras necesidades básicas de aprendizaje y está ubicada en el corazón mismo de la educación básica (de hecho, no cabe hablar de “alfabetización y educación básica”, como se hace generalmente, pues la primera está contenida en la segunda). Pero las necesidades básicas de aprendizaje van mucho más allá de la alfabetización. Incluyen conocimientos,

información, habilidades, valores y actitudes necesarios para la toma de conciencia y el desarrollo personal, familiar, comunitario y ciudadano en sentido amplio. El contenido, alcance y medios específicos para resolver *dichas necesidades básicas de aprendizaje deben definirse en cada situación específica*. (p.5):

O enfoque adotado neste estudo compreende a alfabetização como parte da educação básica, evitando tratá-la de forma isolada e estanque, como é ampla tradição na EJA, fato que acaba provocando a “ilusão” de que programas e projetos de alfabetização rápida, aligeirada, fragmentada e sem continuidade possam ter contundente sucesso.

Nesse sentido, olhar de fato a EJA como parte do sistema nacional de educação pode ter efeitos bastante positivos na vida daqueles que necessitam vivenciar tal processo. Um de seus resultados mais imediatos é garantir aos não-alfabetizados, não só a alfabetização, mas a ampliação de suas oportunidades de estudo, tanto sob o aspecto extensivo como pela qualidade dos resultados dos processos educativos, considerando-os como sujeitos de direito e de desejo na produção de sua própria existência<sup>1</sup>. Isto porque, como Giovanetti (2003), entendemos que a escola noturna destinada aos jovens da EJA pode ser também espaço privilegiado nessa direção:

A escola e os demais espaços educativos da EJA se configuram como oportunidades de construção de relações humanas significativas, desenvolvendo as potencialidades de jovens e adultos, propiciando-lhes o enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social. Perspectiva que não nega a existência de conflito; ao contrário, acolhe-os como próprio da ambivalência intrínseca das relações humanas. (p.17)

Reconhecendo a complexidade inerente à EJA, a abrangência dos seus processos e a diversidade dos atores envolvidos na sua oferta, defendemos a importância de se tratá-la com valor em si mesmo, e não apenas como um apêndice de escolarização que vá suprir ou depositar algo que ficou faltando. Igualmente, destacamos, do ponto de vista da escola destinada aos jovens, a singularidade própria da EJA em relação às características do alunado, aos seus interesses, às condições de vida e de trabalho.

---

<sup>1</sup> Elias (1991), escrevendo sobre Mozart, afirma que para descrever os indivíduos é preciso saber seus desejos para compreendê-los. Mas que estes desejos não estão inscritos neles antes de qualquer experiência, isto é, as condições de existência, na verdade são condições de coexistência (p.14).



Vale assinalar que a inclusão dos jovens nessa modalidade de educação – tratada por muitos anos apenas como educação de adultos e, em alguns momentos da história do Brasil, como educação de adultos e adolescentes - é recente na história do país. Acompanha, portanto, tendência internacional, principalmente na forma como essa modalidade vem se processando na América Latina:

La preocupación con la juventud y con su educación (dentro y fuera del sistema escolar) ha pasado a ser tema crítico en el mundo entero. Dentro del sistema escolar formal, la reforma de la educación secundaria (inferior) pasó o está pasando a ocupar un lugar importante en la agenda de muchos países en el Sur. Fuera de dicho sistema, proliferan diversos tipos de educación no-formal (educación básica y capacitación técnica y vocacional) dirigidos sobre todo a los llamados “jóvenes desfavorecidos” y, específicamente, a lidiar con el problema creciente de deserción escolar y falta de oportunidades de empleo y de trabajo para los jóvenes. (TORRES 1999).

No Brasil, o tema da juventude foi incorporado à discussão da EJA no âmbito da escola, particularmente nos anos 1990, a partir da presença cada vez maior de jovens nas classes de EJA, o que teria ocasionado a chamada “*juvenilização* da EJA”. Hoje, a juventude é uma presença significativa nas salas de aula dessa modalidade<sup>2</sup>, particularmente nos grandes centros urbanos. Tal condição vem se revelando de forma clara nos últimos censos (INEP/MEC e IBGE) e nas informações qualitativas decorrentes da observação participante nos trabalhos de natureza etnográfica sobre esse campo. Das 3.779.593 matrículas em EJA no Brasil, em 2003, 1.891.664 referem-se a jovens entre 15 e 24 anos. No Estado do Rio de Janeiro, dos 263.529 alunos de EJA, mais da metade, ou seja, 145.901 estavam situados nessa faixa etária (MEC/INEP, 2003).

Essa forte e desafiante presença, como assinala Carrano (2000), pode ou não ser traduzida em avanço social e educacional:

---

<sup>2</sup> Segundo Cury (2000), no Parecer sobre as diretrizes curriculares para a EJA do Conselho Nacional de Educação, o termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (*modo*, *maneira*) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. Esta feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado. A proporcionalidade, como orientação de procedimentos, por sua vez, é uma dimensão da equidade que tem a ver com a aplicação circunstanciada da justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas. Ela impede o crescimento das desigualdades por meio do tratamento desigual dos desiguais, consideradas as condições concretas, a fim de que estes eliminem uma barreira discriminatória e se tornem tão iguais quanto outros que tiveram oportunidades em face de um bem indispensável como o é o acesso à educação escolar (p. 24).

Uma das questões centrais que afligem os responsáveis pela Educação de Jovens e Adultos hoje é a composição das turmas, que expressa modificações da estrutura política, econômica, social e cultural do mundo e da sociedade brasileira. A heterogeneidade etária e o caráter cada vez mais urbano dos alunos transformam o perfil de um trabalho que, durante um bom tempo, caracterizou-se pela presença quase exclusiva de adultos e idosos com fortes referências aos espaços rurais. A acentuada mistura entre jovens e adultos e a *rurbanização*<sup>3</sup> (FREYRE, 1982) de determinadas turmas da Educação de Jovens e Adultos representam desafios que podem transformar-se tanto em dificuldades insolúveis como em potencialidades orientadas para o seu sucesso educativo e social. (p.10)

Nessa perspectiva, reconhecemos a importância que esse segmento vem assumindo no debate educacional, com conseqüências diretas para os processos escolares da EJA. Ao aparecerem como uma categoria específica para fins educativos, a juventude vem criando novas demandas pedagógicas em torno de currículos, didáticas, materiais etc.

Destacamos, também, que os jovens da EJA não devem ser tratados como uma categoria abstrata. Isto porque, mesmo consideradas as suas singularidades, pode-se afirmar, de forma geral, que são jovens pobres, excluídos, moradores das periferias, favelas e vilas das nossas grandes cidades ou de zona rural, majoritariamente negros, que circulam no espaço escolar inúmeras vezes, após o período da chamada “idade própria” e reconhecidamente reservado para a vida escolar, ou seja, de 7 a 14 anos de idade. Muitos deles, indicando a relação entre desvantagens escolares e a origem social dos alunos, são produto de uma escola sem qualidade, destinada aos mais pobres, à qual o acesso é garantido, mas na qual uma expressiva parcela entra e não aprende, repete ou é empurrada para as séries seguintes até evadir-se, engrossando a massa de jovens e adultos para os quais foi oferecida apenas uma remota aspiração de escolaridade. No retorno à escola, muitos se agarram aos cursos que prometem garantir chances de “empregabilidade”, buscando, assim, melhorar a embalagem de uma mão-de-obra desvalorizada, numa sociedade de intensa redução dos postos de trabalho (NOSELLA, 1987, p.39).

---

<sup>3</sup> Segundo nota do autor: “Gilberto Freyre utilizou a expressão *rurbanização* para definir os processos sociais que evidenciavam a integração econômica, social e cultural de espaços urbanos e rurais” (CARRANO, 2000, p.10).

Conforme é destacado na introdução da edição brasileira do livro *Os estabelecidos e os outsiders*<sup>4</sup>, de Norbert Elias e John L. Scotson, *outsiders* são aqueles que não são membros de uma “boa sociedade”, os que estão “fora dela”. Trata-se, pois, de um conjunto heterogêneo e difuso de pessoas unidas por laços sociais extremamente tensos que denunciam situações de desigualdades e exclusões, tal como as vividas pelos alunos da EJA participantes da pesquisa que deu origem a este trabalho. No reverso, a palavra “estabelecidos” (*established*, em inglês) é utilizada para designar grupos e indivíduos que ocupam posições de prestígio e poder, “uma identidade construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência, fundando o seu poder no fato de serem um modelo moral para os outros” (NEIBURG, *apud* ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 7).

Por esta linha, compreender como *outsiders* a grande maioria dos alunos e alunas jovens beneficiários da EJA, no Brasil, tem como finalidade chamar a atenção para o fato que essa ação educativa faz parte de um engenhoso e perverso processo desigual e excludente que não existe por forças naturais, mas sim por mecanismos construídos ao longo do tempo, através de práticas sociais que se desenvolvem dentro e fora da escola, tanto no âmbito do micro como do macrossocial. Toda esta gama de situações constitui expressão de uma produção de *outsiders*, considerando ser a EJA uma modalidade educativa direcionada, basicamente, para os setores mais vulneráveis, do ponto de vista socioeconômico, e que seus atores carregam marcas profundas causadas pela desigualdade das oportunidades sociais e educativas.

Neste estudo, usamos o verbo produzir (*outsiders*) no gerúndio. Tal recurso deixa explícito que os processos sobre os quais nos propomos a discorrer são compreendidos como ações em movimento, não permitindo a construção de análises baseadas em explicações deterministas e dogmáticas, como se o atual estado em que se encontra a ação educativa da qual falamos e os jovens que dela fazem parte não comportassem um potencial de mudanças. Pelo contrário, embora seja difícil perceber - devido à gravidade exposta nos indicadores sociais

---

<sup>4</sup> *Os estabelecidos e os outsiders* é o resultado de aproximadamente três anos de trabalho de campo, realizado no final da década de 50, em uma pequena comunidade no interior da Inglaterra. Caracteriza-se por ser um estudo etnográfico, que busca compreender a natureza e os laços de interdependência que unem, separam e hierarquizam indivíduos e grupos sociais. O livro foi editado pela primeira vez em 1965 e ocupou um lugar singular na história da teoria social do período posterior à Segunda Guerra Mundial, quando a sociologia estava dominada pelo modelo estrutural-funcionalista. O trabalho de Norbert Elias consiste em mostrar que dados empíricos, aparentemente menores e insignificantes, podem se transformar em via privilegiada de análise, contribuindo para a construção da realidade social e iluminando as formas mais gerais da vida social, o que pode ser chamado de “reflexividade” singular.

correntes que identificam a juventude em questão, como, por exemplo, renda, local de moradia, ocupação, educação, entre outros -, a situação da oferta de EJA no âmbito escolar é, do nosso ponto de vista, passível de transformações.

Com essas preocupações, buscamos chamar a atenção para a EJA tendo como foco os jovens<sup>5</sup> alunos do “último turno”, considerando os vários sentidos que essa expressão possa ter: último turno de funcionamento da escola; último turno de jornada para o aluno trabalhador; último turno como a última chance de escolarização, entre outros que o próprio leitor pode sugerir. Procuramos, enfim, discutir como os processos de EJA vividos pelos jovens, no fundo, explicitam profundos e perversos processos de desvalorização social.

Observar a escola pública noturna de EJA e seus jovens, certamente, de imediato, pode não evocar questões tão pulsantes como quando olhamos os jovens a partir de outras identidades, como por exemplo, as manifestações culturais juvenis, alvo de rica e significativa produção nos últimos anos. Entretanto, vale ressaltar que a escola ainda é o local de maior concentração juvenil, um espaço privilegiado de encontro entre os jovens, como também dos jovens e adultos. Aproximar as duas temáticas: EJA e juventude, pode servir como um importante instrumento na luta pelo aumento do capital simbólico dessa modalidade educacional no espaço social, com a perspectiva de influenciar a elaboração de políticas públicas para ambas as áreas.

\*\*\*

Em termos gerais, o estudo apresentado contempla uma amostra de jovens alunos e alunas de EJA em escolas públicas noturnas do Estado do Rio de Janeiro em 2001 e 2002. Seus resultados permitem mostrar que práticas singulares podem oferecer pistas importantes para o entendimento de questões amplas tais como as desigualdades, os difíceis processos de inclusão da população mais pobre pela educação etc., bem como dar a conhecer estratégias, espaços de resistência e caminhos alternativos e mais democráticos.

---

<sup>5</sup> Ao focalizar os jovens alunos da EJA neste estudo, queremos estabelecer a interlocução com uma série de trabalhos que utilizam a categoria "juventude", como Batista (2002), Novaes (2000), Sposito (2001), Abramo (1997), Abramovay (1999), Carrano (2000), Daryrell (1996), Pais (1993), Melucci, (1997), entre outros com a perspectiva de se reconheça a diversidade dos sujeitos, de suas experiências e de suas relações sociais.

Na sua realização, consideramos indispensável resgatar, historicamente, a constituição de políticas para a EJA, a fim de compreender o modo como foi sendo estabelecida de forma tão desvalorizada essa modalidade. Igualmente, consideramos importante problematizar a atual oferta pública, especialmente a do Estado do Rio de Janeiro, numa sociedade desigual e de acentuada exclusão. Para conhecer e analisar a EJA destinada aos jovens - sujeitos de direitos e desejos - buscamos conhecê-los assim como suas experiências escolares como aluno de EJA.

Conforme sinalizam Lüdke e André (1986), a variedade de fontes de informação numa investigação permite que distintos pontos de vista sejam representados. Nesse sentido, combinando diversos meios (dados censitário, documentos oficiais, registros e interpretações dos alunos, entre outras), pretendemos construir caminhos para criticar, reformular e repensar algumas questões que organizam a modalidade no momento atual, como também contribuir, a partir de situações singulares, para formulações gerais sobre desigualdades e exclusões no campo da educação.

Cumpramos ainda destacar que, como Barth (2000), entendemos que profissionais que trabalham com as Ciências Humanas e Sociais devem, com seus trabalhos, afrontar a sociedade e tentar convencê-la para as mudanças, assumindo, de certo modo, o papel do guru<sup>6</sup> no meio social em que vivem, difundindo, democraticamente, o conhecimento a favor da diminuição das desigualdades.

Reconhecendo os limites concretos e subjetivos para essas mudanças, o desafio está, como bem assinala Freire (1996), em produzir uma educação para a autonomia, como “presença que se pensa em si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (p. 20).

Além da presente introdução, este trabalho tem a seguinte composição:

- O capítulo 1 explicita as abordagens metodológicas, procedimentos, fontes, estratégias e técnicas utilizadas neste estudo.

---

<sup>6</sup> Fredrik Barth faz tal citação no livro “O guru”, o iniciador e outras variações antropológicas (2000), destacando a explicação do Guru Ali Akbar, um mestre balinês muçulmano sobre o conhecimento na interação social. Segundo o guru, “só há mérito, mesmo no mais profundo dos conhecimentos religiosos, se você o ensina a alguém.”

- O capítulo 2 analisa, a partir das políticas oficiais, os programas e os projetos que, direta ou indiretamente, marcam a história da EJA no Brasil até o ano de 2003, primeiro ano do governo Luís Inácio Lula da Silva, buscando entender como essa modalidade foi se construindo ao longo do tempo.
- O capítulo 3, está voltado à discussão sobre aqueles que têm sido historicamente marginalizados dos processos educacionais, os aqui chamados *outsiders*, abordando questões centrais para a compreensão da EJA e de seus jovens alunos, dentre as quais as relacionadas com a produção de interdições e desigualdades sociais.
- O capítulo 4 procura discutir a oferta de EJA no Estado do Rio de Janeiro, destacando os indicadores globais do Estado, de modo a compreender o contexto e as condições em que essa modalidade vem se desenvolvendo.
- O capítulo 5 apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida em escolas públicas noturnas no Estado do Rio de Janeiro, com os jovens alunos da EJA. Constrói um perfil dos alunos, das escolas e dos modelos de atendimento. Apresenta também as interpretações dos jovens alunos sobre a educação, a escola, os professores, a oferta educacional, os processos de ensino e aprendizagem, e perspectiva de futuro.
- Finalmente, são apresentadas as análises conclusivas deste estudo.

## 1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CONSIDERAÇÕES GERAIS

Os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho foram escolhidos conforme os objetivos de cada uma de suas etapas, em primeiro lugar, realizou-se uma reflexão aprofundada sobre o que se estava procurando conhecer para, posteriormente, definir os procedimentos que mais atendiam aos objetivos propostos.

Essa opção parte da premissa de que os procedimentos de pesquisa, inclusive os instrumentos que os acompanham, são parte das estratégias de investigação que traçamos. Nas ciências voltadas para o estudo de fenômenos sociais, como sublinha Bourdieu (BOURDIEU, 1983), é marcadamente difícil romper com o automatismo dos procedimentos de pesquisa, como a aplicação mecânica de instrumentos de coleta de dados, embora esta ruptura seja condição para se alcançar a objetividade do conhecimento produzido a respeito da realidade estudada. Por essa razão, o esforço de estar atento às questões que construímos e reconstruímos, paulatinamente, ao longo das diversas etapas do trabalho, sempre esteve acompanhado pelo desenho de estratégias de coleta dos dados que pudessem verificar e complexificar essas questões, animando a construção de novas formulações sobre a complexa realidade que buscamos compreender.

A pesquisa partiu de um levantamento de documentos oficiais e de outros registros que pudessem contribuir para o resgate, do ponto de vista histórico, das ações de EJA e para a análise crítica da regulamentação dessa área. Tal análise teve também a preocupação de conhecer os sentidos presentes no conjunto de documentos elaborados pelo MEC e pelo CNE, (pareceres, resoluções, decretos, material de divulgação, textos e artigos publicados, registros de eventos etc.), do período que sucede a LDB aos dias atuais.

No estudo, ainda foram utilizados alguns dados referentes ao estudo “Novos desenhos da Educação de Jovens e Adultos na esfera local”<sup>7</sup>, subprojeto articulado à pesquisa “Juventude, Escolarização e Poder Local”, realizado plurinstitucionalmente,

---

<sup>7</sup> Pesquisa financiada pela FAPERJ e desenvolvida pela Universidade Federal Fluminense/UFF, sob a coordenação dos professores Osmar Fávero e Paulo Carrano, da qual faço parte como aluna do programa de pós-graduação e pesquisadora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. No Rio de Janeiro, a pesquisa focalizou os municípios da região metropolitana.

sendo no âmbito nacional coordenado pela Ação Educativa<sup>8</sup>, agrupando como tema políticas públicas de juventude e da educação de jovens e adultos – EJA. A parte utilizada refere-se ao atendimento de EJA nos 20 municípios que formam a região metropolitana do Rio de Janeiro.

Já no que se relaciona com a etapa empírica da pesquisa para a elaboração dessa tese, realizou-se as seguintes estratégias:

- Construção de um perfil de alunos que buscam a EJA no Estado do Rio de Janeiro, incluindo sua trajetória escolar;
- Construção de um perfil amplo de escolas onde há cursos na modalidade de EJA da rede estadual do Estado do Rio de Janeiro;
- Investigação sobre os processos e práticas no interior de escolas de EJA, relação com o saber, relação entre alunos e professores, trabalho, sociabilidade, perspectivas de futuro.

Dessa forma, no primeiro momento do trabalho empírico, pretendemos traçar o perfil dos alunos que buscam essa a EJA, a fim de entender como acontece essa produção de sujeitos com pouco reconhecimento social no interior das escolas. Aqui, considerou-se pertinente e possível investigar um grupo maior, a partir de amostras representativas previamente elaboradas, com o objetivo de examinar tendências e aspectos mais gerais que pudessem qualificar o segundo momento. Nesse segundo momento, buscamos construir um perfil de escolas<sup>9</sup> que abrem à noite, com interesse especial nos espaços disponibilizados para os alunos de EJA, entendendo que o acesso a esses espaços e aos equipamentos escolares e sociais pode refletir situações de pouco prestígio social desses alunos e, conseqüentemente, dessa modalidade de ensino. Finalmente, com a preocupação básica de investigar as relações que esses jovens alunos de EJA estabelecem com a escola, a educação, suas percepções sobre a condição de ser jovem, sobre o trabalho no mundo em que vivemos e sobre como eles se constituem enquanto alunos de EJA, realizamos um estudo de abrangência mais circunscrita.

---

<sup>8</sup> A pesquisa nacional é coordenada por Sérgio Haddad (EJA) e Marília Spósito (juventude), ambos da Ação Educativa.

<sup>9</sup> As escolas participantes do estudo serão identificadas apenas com o nome do município onde ela está localizada.



Com esses objetivos, o trabalho recorreu à combinação de duas abordagens que, no estudo em questão, tornaram-se complementares: a quantitativa (extensiva) e a qualitativa (compreensiva). A abordagem quantitativa caracteriza-se por fornecer dados de um número maior de informantes, porém de forma mais superficial, possibilitando a montagem de quadros gerais e inferindo sobre as tendências. A abordagem qualitativa procura fornecer dados mais aprofundados, qualificando o conteúdo das diferentes manifestações dos fenômenos sociais, explorando percepções, experiências, observações, práticas, entre outras. Todo o trabalho de campo quantitativo foi realizado no ano de 2001. A etapa qualitativa foi desenvolvida ao longo do ano de 2002.

Assim, para a montagem dos perfis da escola, optou-se pela realização de um *survey*<sup>10</sup>, utilizando-se questionários<sup>11</sup> fechados, auto-aplicáveis. Tais questionários foram respondidos por diretores de 69 escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro, visando, por meio da obtenção de grande número de informações quantificáveis, uma panorâmica situacional dos estabelecimentos que oferecem a EJA presencial, no noturno, no Estado. Essa abordagem tem como referência o conjunto de escolas selecionadas. Portanto, não se individualiza por unidades escolares em situações específicas. Desde 2000, os cursos de Educação para Jovens e Adultos presenciais têm carga horária mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas para o correspondente aos quatro últimos anos de escolaridade do Ensino Fundamental, distribuídas ao longo de dois anos e de 1.080, distribuídas em um ano e meio, para o Ensino Médio, segundo a Deliberação nº 259, de 07/11/2000, do Conselho Estadual de Educação.

As escolas foram selecionadas com base nos dados produzidos pela Avaliação do Programa Escolas de Paz no Estado do Rio de Janeiro (Abramovay, 2001), desenvolvido pela UNESCO, em parceria com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, trabalho do qual participei como pesquisadora vinculada à Escola de Educação da UNIRIO, entre 2000 e 2002.

---

<sup>10</sup> Os instrumentos de pesquisa foram elaborados com o apoio do estatístico Ramon Arigoni Ortiz.

<sup>11</sup> Seguindo Michel Thiollent (1985), entendemos como questionário o instrumento de coleta de informações extensivo e estruturado preenchido pelo pesquisado, ao contrário do formulário, outro instrumento extensivo e estruturado, mas preenchido pelo pesquisador. Dadas às características dos pesquisados, especialmente a de serem alfabetizados e disporem de recursos para responder sem dificuldades o instrumento de pesquisa aplicado, e porque a garantia do anonimato do respondente era muito freqüentemente condição para a fidedignidade das respostas às perguntas apresentadas, optamos pelo uso de questionários como modalidade de instrumento de coleta de dados para o que aqui se está chamando de perfis da escola.

Como esclarecimento, vale destacar que o Programa Escolas de Paz consiste na abertura das escolas aos finais de semana, com o objetivo de criar espaços alternativos para jovens em situação de pobreza. A avaliação do Programa aconteceu entre 2000 e 2001 e, no ano do levantamento focalizado nesse estudo, faziam parte da experiência 111 escolas<sup>12</sup>, sendo que, da referida avaliação, participaram 89 escolas, das quais 69 mantinham a EJA presencial no período noturno.

A opção por essas escolas deve-se, principalmente, pela facilidade em estabelecer contato para a investigação que deu origem ao presente trabalho, considerando minha inserção, como pesquisadora, na Avaliação do Programa Escolas de Paz, e pelas facilidades operacionais de aplicação de questionário em 69 escolas, decorrente do suporte construído pela UNESCO para atender ao trabalho de avaliação<sup>13</sup>.

No que se refere à presente pesquisa, o suporte da UNESCO se estabeleceu nas seguintes etapas: definição da amostra; inclusão no questionário elaborado para a Avaliação do Programa Escolas de Paz de questões relativas à EJA, em geral; capacitação para os agentes responsáveis pela distribuição e pelo acompanhamento dos questionários; utilização da equipe responsável pela distribuição, pelo acompanhamento do preenchimento, pelo esclarecimento de dúvidas e pelo recolhimento dos questionários; digitação dos dados e construção de cruzamentos e tabelas a partir de banco de dados organizado.

Nesse quadro facilitador, o estudo quantitativo abrangeu as 69 escolas selecionadas, visto que elas também garantiam uma representatividade estatística em termos de representação estadual (região metropolitana e interior). Destaca-se, ainda, que a rede estadual de Educação do Rio de Janeiro tem sob sua responsabilidade administrativa 1.506

---

<sup>12</sup> Como critério importante para a participação da escola no Programa Escolas de Paz estava a demonstração de interesse da escola em trabalhar com projetos voltados para jovens, como também a participação em experiências anteriores com tais características.

<sup>13</sup> Cabe o registro e o agradecimento ao Setor de Pesquisa da UNESCO, que permitiu a utilização do suporte operacional da Avaliação do Programa Escolas de Paz para a realização do estudo quantitativo aqui apresentado. Vale ainda destacar que, no Brasil, o desenvolvimento de pesquisas por meio de abordagens quantitativas exige recursos financeiros consideráveis, sendo difícil a sua realização sem um apoio institucional significativo.

escolas de Ensino Fundamental e Médio, atendendo um total de 1.355.907 alunos matriculados (Censo Escolar, MEC/INEP, 2002)<sup>14</sup>.

Para a seleção dos alunos jovens, recorreu-se, primeiramente, à base de dados organizada pelo cadastro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP/MEC, baseado no Censo Escolar de 2000. Depois, foi utilizado o mapa das escolas fornecido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, no qual consta a distribuição das unidades escolares por municípios do Estado e o número de turmas por turno e série, também do ano de 2000<sup>15</sup>. O levantamento foi entregue ao estatístico<sup>16</sup> que procedeu à seleção da amostra.

A amostra de alunos foi dimensionada a partir do número de turmas — conglomerado de alunos —, no qual consta a distribuição das unidades escolares e o número de turmas. Foram também utilizados como fonte os dados do censo escolar do INEP (1998, 1999, 2000), sendo desagregados aqueles referentes às turmas dos cursos de EJA presenciais, com avaliação no processo do noturno, com jovens entre 15 e 24 anos.

Para os 3.526 questionários preenchidos, foi construída uma base de dados com o apoio do *software* estatístico SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*, permitindo a realização de vários cruzamentos. Para a análise dos dados, foram definidas como variáveis iniciais o sexo e a cor declarada pelo aluno. Os cruzamentos geraram inúmeras possibilidades de análise, tendo sido priorizadas, para cada um dos eixos apresentados no relatório, aquelas que pudessem enriquecer a discussão.

O primeiro passo para o procedimento junto às escolas foi solicitar, por meio de carta conjunta da UNESCO e da UNIRIO, autorização para os jovens alunos preencherem os questionários. Com a resposta afirmativa, solicitamos, por meio de contato telefônico, estabelecer o dia em que poderíamos estar presentes para a realização dessa etapa<sup>17</sup>.

---

<sup>14</sup> O Estado do Rio de Janeiro tem um processo bastante avançado de municipalização do ensino fundamental, diferenciando-se de muitos estados brasileiros.

<sup>15</sup> O mapa da Secretaria de Estado de Educação é o enviado para o INEP, para fins de realização do Censo Escolar.

<sup>16</sup> A amostra foi elaborada pelo estatístico Antonio Carlos Brito Monteiro Gonçalves.

<sup>17</sup> Cabe ressaltar que, de maneira geral, as escolas responderam muito bem à solicitação, o que pode estar relacionado com o peso de uma solicitação assinada também por um órgão como a UNESCO. No decorrer da etapa qualitativa, foi possível perceber a existência de uma idéia recorrente de que organismos dessa natureza poderiam trazer algum benefício concreto para aquelas unidades de ensino.

A orientação previa que, na chegada à escola, os encarregados da distribuição e do acompanhamento da aplicação dos questionários<sup>18</sup> procurassem o diretor ou outro responsável pelo turno da noite, que deveria encaminhar os pesquisadores para as turmas selecionadas pela amostra. Em sala, explicava-se para todos os alunos, sem exceção - mesmo aos maiores de 25 anos -, como preencher o questionário, ao mesmo tempo em que lhes era recomendado que, para o esclarecimento de quaisquer dúvidas, deveriam dirigir-se somente ao agente pesquisador. Após o preenchimento, o questionário era entregue ao responsável, que separava os instrumentos por turmas e os enviava para a supervisão. Após uma revisão geral, os questionários eram encaminhados para a digitação, onde se efetuava a exclusão daqueles preenchidos por maiores de 24 anos. Conforme pode ser visto no quadro 1 a seguir, foram respondidos 3.526 questionários:

QUADRO 1: Questionários preenchidos, segundo tipo de participante. Rio de Janeiro, 2001

Participantes da Pesquisa	Quantidade
Diretores (Perfil Social da Escola)	69
Alunos	3.457
Total	3.526

Fonte: A EJA e os jovens do “último turno”: produzindo *outsiders*, 2004

A etapa do estudo qualitativo não mais contou com o apoio operacional da UNESCO, já que o organismo havia terminado suas atividades naquele convênio. Assim, esse estágio da pesquisa foi realizado em escolas selecionadas, prioritariamente, considerando-se a sua localização espacial, no sentido de se garantir a proximidade da

<sup>18</sup> O trabalho quantitativo nas escolas contou com o apoio de dois professores para execução da distribuição dos questionários. Os dois professores da escola eram integrantes do Programa Escolas de Paz, sendo, portanto, remunerados para a execução da tarefa. Coube a eles distribuir os questionários, acompanhar o seu preenchimento, esclarecer dúvidas, recolhê-los e encaminhá-los ao grupo responsável pela pesquisa, tendo, para tanto, recebido treinamento específico. Visando à capacitação desses responsáveis, programaram-se oficinas específicas, realizadas em seis pólos, com duração prevista de um dia, com material de apoio próprio. A capacitação dos aplicadores girou em torno dos seguintes temas: linhas gerais da pesquisa, procedimentos éticos e metodológicos, etapas, instrumentos utilizados, responsabilidades, abordagem dos alunos e diretores para auto-aplicação dos questionários.

cidade do Rio de Janeiro, por conta dos recursos necessários para os inúmeros deslocamentos. Nessa etapa, foram realizados grupos focais, entrevistas e observação de campo, o que exigiu uma presença constante nas escolas. Por fim, entre as escolas viáveis para se realizar o trabalho de campo mais exploratório, procurou-se aquelas que estiveram mais abertas ao trabalho quantitativo previamente realizado.

Com essas preocupações, selecionaram-se quatro escolas na região metropolitana do Rio de Janeiro, localizadas nos municípios de Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Belford Roxo e Nova Iguaçu.

Após permissão da Secretaria de Estado de Educação (SEE) e das diretoras das quatro escolas selecionadas, iniciou-se o trabalho, por meio da realização de grupos focais com jovens alunos e entrevistas individuais com diretores e professores. Apesar do foco do trabalho estar nos jovens, para contextualizar, ouvimos os quatro diretores das escolas e 12 professores que se mostraram interessados em contribuir para a pesquisa. Foram ouvidas, no total, 123 pessoas, cujos depoimentos geraram 44 horas de fitas de áudio gravadas. Também foram feitas 34 visitas de observação de campo.

QUADRO 2: Número de entrevistas e grupos focais, segundo o tipo de participante. Rio de Janeiro, 2001

Participantes	Nº de entrevistas e grupos focais realizados	Nº de participantes
Alunos de EJA	12 grupos focais	107
Diretores	04 entrevistas	4
Professores	12 entrevistas	12

Fonte: A EJA e os jovens do “último turno”: produzindo *outsiders*, 2004

Cabe esclarecer que grupo focal consiste em uma técnica que tem como objetivo levantar e explorar questões centrais de interesse para um grupo social com características semelhantes - nesse caso específico, jovens alunos de escolas públicas noturnas de EJA. Baseia-se na realização, com a mediação de pesquisador, de um debate que permite reconhecer temas polêmicos, diversidade de perspectivas dos participantes e,

principalmente, a emergência das opiniões, preocupações, prioridades, percepções, igualdades e diferenças, tal como se manifestam.

Seguindo a técnica estabelecida para a realização de um grupo focal, após observar os jovens no pátio ou na porta da escola, selecionavam-se aqueles que estavam mais disponíveis em virtude da falta de professores na escola, convidando-os para um bate-papo coletivo, junto com outros colegas. Dos 120 convidados, apenas 13 não aceitaram o chamado e dois se retiraram do grupo antes do término da entrevista.

Cada grupo durou, em média, uma hora e meia, considerando o fato de todos terem sido feitos no turno da noite, aproveitando, principalmente, o tempo disponível pela falta de professores em diversas disciplinas.

Para a realização dos grupos focais e das entrevistas, foram elaborados roteiros, seguidos durante o trabalho, sem que se constituíssem, entretanto, como “camisas de força” para o pesquisador e para os entrevistados.

Os temas centrais para os grupos focais com jovens foram: trajetória escolar; práticas no interior da escola, relação com o saber, relação entre alunos e professores, escola noturna, educação de jovens e adultos, trajetória escolar, trabalho, família, sociabilidade, lazer, percepções sociais e perspectivas de futuro.

Durante o trabalho de campo nas escolas selecionadas para a etapa qualitativa, além dos grupos focais e entrevistas, foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto sobre suas expectativas em relação a seu futuro, após concluírem a escolaridade fundamental ou média (conforme o nível em que o aluno se encontrava: Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) ou Médio da EJA presencial com avaliação no processo).

Ao todo nos foram entregues 48 textos, para este estudo, selecionamos 12 textos que consideramos refletir a totalidade dos que foram encaminhados. Apresentamos os textos na sua íntegra, mantendo, inclusive, a forma original da escrita, sem alterações, fiel à forma como os alunos se expressaram.

Utilizou-se também como suporte da observação de campo um caderno para o registro do que podia ser captado na escola e no seu entorno.

A transcrição das fitas foi feita por terceiros e, a partir do texto já digitado, selecionou-se, por temas, o que poderia servir aos objetivos do estudo, construindo-se,

assim, uma análise mais apurada do material. Os resultados da etapa qualitativa - grupos focais, entrevistas e observação de campo estão presentes em toda a trajetória da interpretação contida nesse texto, já que os dados por eles trazidos, à luz da análise, se revelam com força própria, como instrumento de diálogo, confronto e troca (BARREIRA, 1999, p.20)

## 2. A POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

### 2.1 A política de EJA e o mito de Sísifo

Nossa sociedade segrega, historicamente, a maior parte dos brasileiros das decisões políticas, do acesso pleno aos direitos básicos de cidadania formalmente garantidos - entre eles a educação de qualidade - e dos benefícios da modernização e do desenvolvimento econômico. Por meio da escolarização inacessível ou de baixa qualidade destinada a expressiva parcela dos brasileiros, legitimaram-se diferenças instituídas socialmente. A pobreza, atinge cerca de 34% da população brasileira, o que significa que existem 53 milhões de pobres, dos quais 22 milhões são indigentes, “o excessivo e vergonhoso tamanho da pobreza está diretamente relacionado à intensidade da desigualdade (Henriques, 2002, p.13).

Nesse cenário, o lugar ocupado pela EJA, entre as demais políticas educacionais, é bastante limitado, como veremos neste capítulo: é marginal, de segunda classe.

A escassez dos recursos financeiros e materiais, as práticas compensatórias, assistencialistas, aligeiradas, mecanicistas e com resultados duvidosos, marcam, historicamente, a construção da Educação de Jovens e Adultos no país, situação agravada pelo acúmulo insuficiente, no campo da avaliação, no sentido da legitimação dos resultados de muitas das experiências até hoje desenvolvidas (TORRES, 1999)<sup>19</sup>.

Nos estudos disponíveis, são recorrentes as denúncias sobre a inadequação de currículos, conteúdos, métodos e materiais didáticos, que, geralmente, reproduzem de forma empobrecida os modelos voltados à educação infantil.<sup>20</sup>

Dessa forma, a trajetória da EJA, como será visto a seguir, parece sugerir que os jovens e adultos brasileiros poderiam estar, como Sísifo,<sup>21</sup> condenados a uma espécie de

---

<sup>19</sup> Segundo Lobo (2001), a administração pública no Brasil, à semelhança de outros países latino-americanos, não desenvolveu, ao longo do tempo, a cultura da avaliação da efetividade do gasto público, especialmente no que tange a programas sociais (p.75).

<sup>20</sup> Dayrell (2001), faz uma reflexão sobre o espaço escolar, apontando os sentidos e os objetivos unificadores que se traduzem na idéia de oferecer ao outro os conhecimentos socialmente produzidos, o que é feito por meio de rituais conservadores, materiais didáticos descontextualizados e formas de organização sacralizadas.



castigo. Na mitologia grega, a audácia de Sísifo motivou exemplar castigo final de Zeus, que o condenou a empurrar eternamente, ladeira acima, uma pedra que rolava de novo ao atingir o topo de uma colina, conforme é narrado na *Odisséia*.

Neste capítulo, tendo por base o fato de que leis e políticas expressam conflitos histórico-sociais, pretendemos refletir, a partir da Constituição de 1884, sobre a legislação, os programas e os projetos que, direta ou indiretamente, marcam a história da EJA no Brasil, construindo o significado dessa modalidade. Recompôr essa trajetória nos apóia na compreensão do difícil processo de legitimação do direito à educação para as populações pobres no Brasil, contribuindo significativamente para a manutenção das desigualdades e para uma recorrente produção de *outsiders*.

## 2.2 O Império e a educação da “população de segunda classe”

A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; destes uns 9% não lêem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. (MACHADO DE ASSIS, 1879)

A herança do sistema escravocrata e senhorial fez com que nossa legislação educacional tivesse início apenas com a Constituição Imperial de 1824. Nossa primeira lei da educação data de 1827. Ambas expressam uma educação limitada e excludente, embora gratuita, destinada apenas àqueles considerados cidadãos, definindo os lares senhoriais como os principais espaços de aprendizagem das primeiras letras.

Encontramos na primeira Constituição, outorgada em 1824, após a Independência do Brasil da Coroa Portuguesa, apenas dois parágrafos destinados à educação (SUCUPIRA, 1996, p.57), incluídos no artigo 179, sendo o primeiro destinado à instrução pública e popular e o segundo voltado para as elites em geral: o § 32, que estabelecia a instrução

---

<sup>21</sup> No mito, os deuses pensaram que não há punição mais terrível do que o trabalho inútil e sem esperança.

primária gratuita a todos os cidadãos (cabe lembrar que, naquele momento histórico, a cidadania era restrita aos livres e aos libertos); e o § 33, que elegia os colégios e universidades, o local onde seriam ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes.

Nesse período, a preocupação central do governo do Império, desde a vinda da família real portuguesa para o Brasil, era o desenvolvimento do ensino para as elites, direcionado às escolas superiores e aos colégios secundários. Assim, o direito à educação gratuita para todos os cidadãos não se cumpriu, trazendo pouquíssimas contribuições para o enfrentamento da situação em que o país se encontrava no campo educacional (PAIVA, 1973, p.53).

O quadro populacional do Brasil, no início do século XIX, quando elaborada a primeira Constituição, era de 4 milhões de habitantes, sendo que 1.200.000 escravos. Em meados do mesmo século, quando tem início uma pressão maior pela instrução pública, a população é de 5.520.000 habitantes livres e 2.500.000 escravos, ressaltando-se que os sujeitos escravizados não tinham direito à educação. Excluídos que eram os negros (cerca de 30% da população brasileira naquele momento) e as mulheres (cerca de 50% da população), que pouco participavam desse processo, já que as meninas da elite eram educadas em suas casas e as meninas pobres não tinham acesso a nenhum tipo de escolaridade, o período imperial caracterizou-se como uma ilha de letrados e um mar de analfabetos, como indica Carvalho (1987).

Poucas são as experiências da área registradas e referentes a esse período histórico. Segundo Martinez (1997), “educar e instruir representavam para as elites dirigentes imperiais as ações fundamentais para sua pretensão de alcançar o ‘progresso’ e de elevar o país ao patamar das ‘nações civilizadas’”. Para tanto, mesclavam-se ações do governo e de particulares sob os auspícios e subvenções do Estado, com o objetivo de desencadear, por meio da educação, um efetivo “processo civilizador” para a população pobre. (MARTINEZ, 1997, p.7).

Exemplo disto é a criação, em 1871, da Sociedade Propagadora da Instrução pelas Classes Operárias da Freguesia da Lagoa, no Rio de Janeiro. Criada por particulares e subvencionada pelo governo, nessa Sociedade se desenvolveram alguns dos poucos projetos de educação para as camadas populares da cidade, entre elas *adultos*, menores

aprendizes de operários e escravos. Em 1872, a Sociedade abriu inscrições para o curso noturno, convocando indivíduos maiores de 14 anos, nacionais e estrangeiros, matriculando cerca de cem alunos para a alfabetização, seu propósito fundamental (MARTINEZ, 1997, p.8). O curso de alfabetização, além da instrução primária elementar (ler, escrever e contar), incluía noções de moralidade e civilidade, regras de sociabilidade, hábitos, controle de sentimentos e emoções, preceitos religiosos, comportamentos disciplinadores e o valor da ciência e da razão, tendo como objetivo formar uma “alma benevolente” nos operários, “educando-lhes o espírito”, atualizando os novos mecanismos de ordenação do trabalho, da sociedade e da nação.

É interessante observar que, na percepção dos dirigentes dessa instituição, o direito desses operários - a alfabetização - estariam relacionados “à nobreza dos sentimentos do homem”, principalmente daqueles que eram cristãos e deveriam ensinar a esses indivíduos a se tornarem humanos, membros de uma sociedade harmônica onde todos estariam ligados entre si pela filiação divina (idem, p.10).

Na verdade, a alfabetização seria mais um instrumento de regulação das populações mais pobres - consideradas seres humanos, porém de segunda classe - do que um direito de cidadania. Conforme destaca Cury (2000):

[...] para escravos, indígenas e caboclos, assim se pensava e se praticava; além do duro trabalho, bastaria a doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica. O acesso à leitura e à escrita era tido como desnecessário e inútil para tais segmentos sociais. (CURY, 2000, p.12)

No âmbito das iniciativas pela ampliação ao direito à educação, encontramos, ainda, o Decreto nº. 7.247, de 19/4/1879, que estabelece a reforma do ensino apresentada por Leôncio de Carvalho. O decreto, entre outros, previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno, com as mesmas matérias do diurno. Essa reforma também previa o auxílio a entidades privadas que criassem tais cursos (Cury, 2000). Mesmo com essas

esparsas iniciativas, não é possível identificar avanços no que tange à educação de adultos, no Brasil Imperial<sup>22</sup>.

### **2.3 A República e a regulação social dos pobres**

Com a instalação da República, em novembro de 1889, o governo provisório necessitou reordenar jurídica e politicamente o país, convocando, assim, o Congresso Constituinte Republicano nos anos de 1890 e 1891, tendo o debate educacional uma presença marcante na Constituinte de 1891. Cabe ressaltar que o censo educacional da época registrou a existência de 85,21% de analfabetos na população total do país.

No que se refere à educação de adultos, Cury (1996, p.72) destaca que o Decreto nº. 6 (19/11/1889) extinguiu o voto censitário e impôs o saber ler e escrever como condição para a participação eleitoral, mantendo os sujeitos que não tiveram acesso à escolaridade fora dos direitos relativos à cidadania. O texto constitucional ressalta as qualidades para ser cidadão brasileiro, salientando como fundamental a qualidade de eleitor, colocando logo a seguir o impedimento para o alistamento eleitoral de “mendigos e analfabetos”, embora essa população tivesse obrigação de “servir à pátria”.

Tal restrição era vista por muitos intelectuais da época, inclusive Rui Barbosa, como um estímulo às camadas mais pobres da população “para que se instruísem, a fim de poderem participar da vida política, e aos poderes públicos que buscando ampliar as bases da representação popular, iriam despender maiores recursos com a instrução do povo”. (PAIVA, 1973, p. 82). Entretanto, como destaca Cury (2001, p.197):

Individualmente responsabilizados pelo analfabetismo, incitados à busca da escola sem garantias formais, sem a gratuidade do ensino primário por injunção nacional, “vazios” de educação política pela ausência de

---

<sup>22</sup> Destacamos, na história da formação da sociedade brasileira, a tradição de ações relacionadas à “caridade cristã” professada pelos espíritas e as “ações” e “obras sociais” dos católicos, com papéis fundamentais no atendimento às populações pobres (inclusive na educação) e que, por muitas vezes, alcançaram formas cruciais de sociabilidade e de demonstração para o poder público da necessidade de atendimento para essa população, conforme aponta Leilah Landim (1998).

“partidos educadores”, o círculo em torno dos analfabetos se fechava com sua origem social. (CURY, 2001, p.197)

Encontramos também, em 1890, cursos noturnos de “instrução primária”, propostos por associações civis que poderiam oferecê-los em estabelecimentos públicos, desde que pagassem as contas de gás (Cury, 2000, p.14). Outro aspecto relevante é a retirada da gratuidade da educação primária para todos os cidadãos, conforme tinha sido estabelecido na primeira constituição, em 1824. Ainda segundo Cury (1996):

[...] avançou nos direitos civis, ampliou um pouco os direitos políticos e omitiu-se ante (ou mesmo negou) os direitos sociais. [...] O silêncio social sobre a desigualdade fazia da igualdade a lei do mais forte e a defesa da desigualdade fazia da igualdade uma tese discriminatória [...] Não haverá educação obrigatória exatamente porque a oportunidade educacional será vista como demanda individual. ( p.79)

Observamos que o texto constitucional republicano<sup>23</sup>, influenciado pelos princípios liberais, parte da premissa de que os *analfabetos* deveriam buscar, por meio do seu próprio esforço, a alfabetização, já que esse esforço seria compensado com uma mobilidade social, desconsiderando, entretanto, as profundas desigualdades de oportunidades existentes em nossa sociedade. Ainda hoje, cabe-nos perguntar qual o lugar social que ficou reservado para a população negra após a escravidão.<sup>24</sup>

É nessa conjuntura que se forma a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, em 1915, organizada no Clube Militar do Rio de Janeiro, que, apesar de sua limitada atuação, expressa em seus estatutos uma visão marcada por concepções salvacionistas e redentoras da alfabetização. Segundo a Liga, o seu movimento é “contra a ignorância visando à estabilidade e à grandeza das instituições republicanas [...], o seu fim é [...] combater o analfabetismo no Brasil e se esforçar para que, ao comemorar o primeiro centenário da sua

---

<sup>23</sup> Ainda na Primeira República encontramos alguns decretos voltados para a escolarização da população adulta, como Decreto nº. 16.782/A, de 13/1/1925, que sugere a criação de escolas noturnas voltadas para os adultos com a duração de um ano.

<sup>24</sup> Florestan Fernandes (1989, p. 47-56) destaca que a raiz da nossa tradição constitucional é impregnada de modernismo importado e de formalismo jurídico avançado, um verdadeiro “biombo para excluir os homens pobres e livres da sociedade civil e para dar continuidade à existência da escravidão.”

independência, possa a nação brasileira proclamar livres do analfabetismo as suas cidades e vilas.” (PAIVA, 1973, p.97).

A considerar todo o movimento político, cultural e social da década de 1920, de caráter profundamente nacionalista<sup>25</sup>, os direitos à educação destinada à população pobre também são ampliados, o que vai se refletir na Constituição de 1934, quando se estabelece, pela primeira vez em caráter nacional, a educação como direito de todos, garantindo o ensino primário integral, gratuito e de freqüência obrigatória, extensivo aos adultos (Art.149).

## 2.4 Limites e contribuições do pensamento liberal

Os anos 1930 são marcados por relevantes transformações decorrentes da ruptura política, social e econômica com o Estado oligárquico. As crises na economia primária exportadora e as crises do capitalismo mundial revelaram as limitações da dependência econômica brasileira, motivando os debates nacionalistas sobre os problemas do país, incluindo o sistema nacional de ensino. Assim, observa-se, pela primeira vez, o direito ao ensino primário para adultos, reconhecendo o dever do Estado e o direito do cidadão:

Esta formulação avançada expressa bem os movimentos sociais da época em prol da escola como espaço integrante de um projeto de sociedade democrática. Neste sentido, o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" de 1932 não defende só o direito de cada indivíduo à sua educação integral, mas também a obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalhador produtor, isto é, até os 18 anos [...] (CURY, 2000, p.16).

---

<sup>25</sup> As décadas de 1910 e 1920 foram marcadas por dois importantes movimentos pedagógicos: o entusiasmo pela educação (a expansão da rede escolar e a *desanalfabetização*) e o otimismo pedagógico (melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar), fruto da agitação intelectual iniciada com o fim da Primeira Guerra Mundial.

<sup>26</sup> Nota do autor: Semelhante formulação só se fará presente na Constituição de 1988, também ela acompanhada por uma pluralidade diferenciada de movimentos sociais.

Já na abertura da IV Conferência Nacional de Educação, realizada pela ABE - Associação Brasileira de Educação, em dezembro de 1931, pedia-se “a elaboração de um documento em que fosse definido o ‘sentido pedagógico’ da Revolução de 1930.”. O pedido havia sido feito pessoalmente por Getúlio Vargas, junto a Francisco Campos. Os pioneiros respondiam aos interesses de uma classe burguesa em ascensão nos centros urbanos. Denunciavam a existência de sistemas educacionais paralelos e que produziam o divórcio entre trabalhadores manuais e intelectuais, propondo uma escola única de 4 a 14 anos. Discordando que a classe social fosse impedimento ao prosseguimento aos estudos, reconheciam, entretanto, em sintonia com o pensamento liberal, que nem todos os alunos detêm as aptidões necessárias a esse prosseguimento.

Ainda assim, os pioneiros representam um marco diferencial no pensamento educacional naquele momento, especialmente pela defesa do Estado, sem monopólio, na promoção de uma educação pública. Investiam-se, como intelectuais de vanguarda, do papel de conduzir a discussão em torno da reestruturação da educação, sem, portanto, um sentido popular nesse movimento.

Entre os pioneiros, vale destacar o educador Paschoal Lemme e sua obra, pouco conhecida e mantida à sombra de nomes como os de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Na administração de Anísio Teixeira, no então Distrito Federal, a partir de 1934, Paschoal Lemme criou cursos de educação de adultos com uma concepção de qualificação profissional que ia muito além da profissionalização. Tais cursos, lembra Brandão (1999):

[...] forneciam elementos de cultura geral e conhecimentos dos direitos e deveres do cidadão e trabalhador. A iniciativa teve enorme aceitação da população; em um ano a demanda de matrículas dos cursos quase triplicou. A prisão de Paschoal Lemme, em 1936, foi feita sob a alegação de que tais cursos teriam sido encomendados pelo Partido Comunista e ali se conspirava contra o Governo Vargas. (p.429)

Lemme, inspetor concursado no Distrito Federal, deve ser ainda lembrado pela redação de outro manifesto, o dos Inspectores, no Rio de Janeiro, em 1934, que guarda diferenças importantes em relação ao Manifesto dos Pioneiros. Entre essas diferenças está a de dedicar o manifesto ao magistério e à sociedade fluminenses. Na visão de Brandão (2003),

[..] falar ao magistério e à sociedade fluminense poderia estar assinalando um movimento de incorporação da sociedade civil na tarefa de reconstrução educacional e social. A substituição do termo povo pelo sociedade fluminense estaria significando ainda o *status* de cidadania reconhecida ao povo fluminense, na tentativa de avançar em relação à dicotomia povo-governantes, ainda presente no discurso dos pioneiros. (p.68)

Tal formulação, considerada avançada para a época, tratando-se de um país que privilegiava intensamente uma educação dirigida às elites, sofrerá um forte retrocesso com o esquema político autoritário que se implantou no Brasil, em 1937, o chamado Estado Novo, após a pressão das elites, que se colocavam contra a democratização da sociedade. Os traços fascistas do Estado Novo serão também visíveis na educação. A educação, dizia o Ministro Gustavo Capanema, “deve seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema de diretrizes morais políticas e econômicas que formam a base ideológica da nação e que, por isso, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado” (GOMES, 2000, p.149).

A Constituição outorgada no Estado Novo deslocará, na prática, “a noção de direito para a de proteção e controle” (CURY, 2001, p.17). Assim, fica proibido o trabalho de menores de 14 anos durante o dia, o de menores de 16 anos à noite, sendo estimulada a criação de associações civis que organizem a juventude em vista da disciplina moral, eugênica, cívica e da segurança nacional. Cabe lembrar que a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei nº 4.244, de 9/4/1942, no seu Título VII, franqueava a obtenção do certificado de *licença ginasial* aos maiores de 16 anos, mesmo que não houvessem frequentado o regime da escola convencional. O Decreto-lei nº 8.529, de 2/1/1946, Lei Orgânica do Ensino Primário, reserva o capítulo III do Título II ao *curso primário supletivo*. Voltado para adolescentes e adultos, tinha disciplinas obrigatórias e teria dois anos de duração, devendo seguir os mesmos princípios do ensino primário fundamental.

Com a queda de Vargas, em 1945, inicia-se um dismantelamento de tudo o que se identificava com o Estado Novo. A vitória dos aliados sobre o nazi-fascismo alimentou ideologicamente a conversão do poder político ditatorial para uma democracia representativa. A Carta Brasileira de Educação Democrática, elaborada em junho de 1945,



divulgando as conclusões do IX Congresso Brasileiro de Educação, recomendava que a educação, como direito do homem, deveria se fundamentar no princípio de liberdade e de respeito à pessoa humana, cabendo ao poder público o dever de regular e manter sistemas de escolas para o povo.

A Constituição de 1946 reconhece a educação como direito de todos (art. 166) e, no seu art. 167, define que o ensino primário oficial é gratuito. No entanto, esta Constituição ainda carregava marcas do Estado Novo. Dentre outros exemplos, definia a greve como ilegal e proibia o voto dos mendigos e também dos analfabetos que, em 1945, eram 53,7% da população de mais de 18 anos da região Norte, 72,1% da região Nordeste, 55,3% da região Leste, 40,3% da região Sul e 63,7% da região Centro-Oeste. Em Alagoas, nesse ano, a população adulta analfabeta chegava a 77,4% do total.

No que se refere ao debate sobre a educação de adultos, o texto constitucional é limitado ao “combate ao analfabetismo”, por meio de “brigadas de alfabetização”, baseadas em exemplo mexicano de ação em massa de alfabetização (OLIVEIRA, 1996, p.180).

Nasce, nesse período, a proposição que tem forte impacto nas políticas para jovens e adultos até hoje no Brasil: *o problema do analfabetismo* pode ser resolvido por meio de campanhas, conforme modelos inspirados na área de saúde, particularmente das campanhas de vacinação organizadas pelos higienistas no início do século XX<sup>27</sup>.

Não é por acaso que, ao vocabulário da EJA são incorporadas, como já mencionado, expressões tais como erradicação do analfabetismo, cura do mal do analfabetismo e chaga, originárias da área de saúde, que historicamente ocupava um lugar de prestígio social no Brasil, legitimada pelo estatuto de Ciência Médica e da racionalidade. Para Gondra (2000, p.521), existiu um significativo “processo de consolidação e legitimação da ciência médica ocidental que, ao tratar de objetos da vida social, descreve-os também como objetos da medicina, abrigando-os em sua órbita e expandindo, assim, os domínios desse saber”. Vale lembrar que o atual Ministério da Educação fazia parte do Ministério da Educação e Saúde, refletindo a compreensão que se tinha dessas duas áreas.

---

<sup>27</sup> Segundo Gondra (2000, p.521), a área da medicina que se voltou à descrição e à redescricao dos objetos sociais, em conformidade com os cânones dessa Ciência, foi designada como Higiene, ramo que se preocupou, sobretudo, com uma medicina do social. Nessa perspectiva, a educação escolar era considerada condição fundamental para o pleno exercício do fazer médico, garantindo assim, a construção de uma ordem civilizada nos trópicos. (*ibid.*, p. 543).

A influência desse novo modelo, que nasce para o atendimento aos adultos sem acesso à escolaridade no país, está evidenciado no pronunciamento do Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, sobre as bases e os objetivos da Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, em 1947:

Em primeiro lugar, todas as providências serão tomadas para a abertura em cidades, vilas e povoados, de nada menos que dez mil classes de ensino supletivo, para adolescentes e adultos analfabetos. É esforço jamais tentado, de uma só vez, em nosso país, como também, muito raramente em outros. Essas classes, que entrarão a funcionar em 15 de abril, mediante acordo com os estados, territórios e Distrito Federal, aproveitarão instalações e o professorado existente, na maioria das localidades. Mas, onde for necessário, improvisar-se-ão instalações, e os docentes necessários serão designados. [...] Complementarmente, o plano de educação supletiva apelará ainda para o provável auxílio de “voluntários”. É claro que não se poderá contar só com esse patriótico desejo de colaboração. Mas, a verdade é também que não devemos desprezá-lo, tanto pelo que de efetivo possa produzir, como pelo belo movimento de criação cívica que poderá representar em todo o país. [...] O movimento em prol da educação de adolescentes e adultos analfabetos é uma autêntica campanha de salvação nacional. É uma nova abolição. (BRASIL, 1947, p. 110-111)

O pronunciamento acima, embora datado, reflete uma concepção tão incorporada à educação de jovens e adultos no Brasil que poderia ser feito por qualquer ministro a partir da década de 1940 até os dias de hoje, balizado em referenciais como: o atendimento através de campanhas; o trabalho com voluntariado; a não-necessidade de qualificação dos professores para esta modalidade de ensino; a ênfase no quantitativo do atendimento em detrimento da qualidade do ato educativo; a visão estigmatizada do *analfabeto*; o sentimento salvacionista; a ausência de preocupação com a escolarização e a idéia de que tal iniciativa seria totalmente inovadora.

Em 1948, tem início o debate para a organização da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As discussões, em princípio, são bastante influenciadas pelo clima mundial do pós-guerra, inclusive pela fundação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, que visa defender a paz mundial e os direitos humanos. Dentre os diversos órgãos criados pela ONU destaca-se a Organização das Nações Unidas para a

Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que terá um papel importante no fomento de políticas públicas de educação de jovens e adultos em diversos países, especialmente no Brasil.

Atendendo aos estímulos da UNESCO, o governo brasileiro, baseado no censo de 1940, que apontou 55% de analfabetos com mais de 18 anos no total da população, organiza, em 1947, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, com uma preocupação maior em relação ao atingimento de grandes contingentes populacionais do que em relação à qualidade da educação. O trabalho pretendia oferecer, em três meses, a alfabetização (técnicas elementares de leitura e escrita), e, em dois períodos letivos de sete meses cada, o curso primário.

Segundo Paiva (1973, p.179), essa campanha significava o combate ao “marginalismo”. A esse respeito, a pesquisadora cita o pronunciamento do diretor do Departamento Nacional de Educação, Lourenço Filho:

Devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem e cada mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral. (LOURENÇO FILHO, *apud* PAIVA, 1973, p.179)

Mais uma vez, a educação de adultos é vista como instrumento importante de regulação e de ajuste social das camadas populares, manifestando um profundo preconceito contra o *analfabeto*, visto como incapaz. A campanha funcionou de 1947 a 1963, quando foi extinta, sendo que seu ápice se deu de 1947 a 1951. As críticas mais marcantes registradas ao modelo de Campanha, na época, basearam-se, conforme Paiva (1973), na irrisória quantia paga aos professores, na idéia do trabalho voluntário ou semi-voluntário, no fato de não se dispor de informações calcadas em um acompanhamento rigoroso nas classes de alfabetização e no tempo insuficiente para a consolidação de um processo de alfabetização, formando um grande contingente de “semi-analfabetos”.

O anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases enviado ao Congresso, em 1948, foi objeto de disputa por três grupos, conforme esclarece Cunha (2000): pelos defensores do estadonovismo, cujo centralismo e rigidez o projeto dissolvia; pela hierarquia da Igreja Católica, empenhada em defender a liberdade de ensino, e pelos proprietários de estabelecimentos particulares. O período 1956-1961 deve ainda ser lembrado como aquele em que a educação aparece, pela primeira vez, como meta setorial específica num plano governamental. Além disso, começam a tomar vulto, neste período, as idéias a respeito das ligações existentes entre educação e desenvolvimento (HORTA, 1982, p.28).

Em 1961, finalmente, é votada a primeira LDB, Lei nº 4.024/61, que reconhece a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório a partir dos 7 anos. Destaca, ainda, que poderão ser formadas classes especiais (classes de aceleração de aprendizagem) ou cursos supletivos para os que não entrarem na escola em idade própria, e que, aos maiores de 16 anos, será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial (atual 2º segmento do ensino fundamental - 5ª a 8ª séries), mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar, como também a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial (atual ensino médio) aos maiores de 19 anos. Essa lei também abre para o ensino privado a autorização para a realização desses exames.

Nos anos 60, foram bastante expressivos alguns movimentos de educação e cultura popular no Brasil, com ênfase na alfabetização de adultos. Vale destacar: Movimento de Cultura Popular (MCP), no Recife e em algumas cidades do interior de Pernambuco, com apoio do governo do Estado (gestão Miguel Arraes); “De Pé no Chão também se aprende a ler”, criado por Moacyr de Góes quando Secretário de Educação de Natal, Rio Grande do Norte; Movimento de Educação de Base (MEB), organizado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), com apoio da Presidência da República; Campanha de Alfabetização da União Nacional dos Estudantes (UNE); Centro Popular de Cultura (CPC), da UNE.

Segundo Fávero (2000), esses movimentos representam um marco na história da EJA no Brasil, pois, ao assumirem explicitamente o compromisso com as classes populares,

urbanas e rurais, buscam novas alternativas político-didático-pedagógicas e contribuem para a expansão do atendimento escolar a esses grupos sociais.

Em 1961, criou-se a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo. Ainda nesse período, o Primeiro Ministro Tancredo Neves anuncia a preocupação em “recuperar os analfabetos ou insuficientemente alfabetizados maiores de 15 anos através de uma campanha extraordinária (...)” e “(...) encetar, no quinquênio, uma campanha nacional para promover a alfabetização de jovens que anualmente alcançam os 14 e 18 anos de idade ainda analfabetos, a fim de erradicar em 5 anos o analfabetismo entre os brasileiros com menos de 23 anos.” (PAIVA, 1973, p. 225). Mais uma vez, pode ser observada a incorporação do modelo de campanha na educação de adultos, fortalecendo os aspectos quantitativos, no sentido de alfabetizar muitos em curto espaço de tempo, já apontando para um investimento focalizado na juventude.

Como Ministro da Educação, Darcy Ribeiro atestava, em 1962, o fracasso em relação ao cumprimento do direito à educação pelo povo brasileiro<sup>28</sup>:

A verdade, que envergonha todos os educadores brasileiros e deve envergonhar a todos os brasileiros, é que temos fracassado até agora da forma mais completa no cumprimento de um dever mínimo que todas as outras nações cumpriram antes de alcançar o estado de desenvolvimento em que nos encontramos. (...) Há vinte ou trinta anos, talvez, a alfabetização ou a educação pudesse ser tida como tarefa cívica ou moral, alguma coisa a acrescentar à nobreza da conduta do cidadão. Hoje é coisa absolutamente fundamental. Cada um de nós conheceu, àquela época, carpinteiros ou sapateiros analfabetos que, apesar disso, mantinham suas famílias em níveis mínimos e ganhavam o suficiente para sustentá-los e a si próprios. Hoje, isso é impossível. A nação brasileira mudou de qualidade. De uma sociedade em que as técnicas eram transmitidas de patrão para empregado, de mestre a aprendiz, passou a uma condição em que a transmissão do conhecimento se faz pela linguagem escrita. Quem é analfabeto é marginal, tem fome, está na dependência de quantos tiveram o privilégio de freqüentar os bancos escolares. (BRASIL, 1962)

---

<sup>28</sup> Discurso proferido pelo Ministro da Educação, por ocasião da entrega, pelo CFE, do Plano Nacional de Educação, em 1962.

Como última medida governamental na área, antes da ditadura militar, destaca-se, no MEC, a criação do Plano Nacional de Alfabetização – PNA (Decreto nº. 53.465), em 1962, com o objetivo de alfabetizar cinco milhões de brasileiros até 1965, utilizando o “método” Paulo Freire e dirigido pelo próprio educador. Nesse momento, percebe-se a institucionalização de experiências nascidas nos movimentos sociais e a ampliação da concepção de educação de adultos para educação popular, abarcando as questões da cultura e da organização política popular.

O PNA definia-se como programa de alfabetização de massa, com 40 horas de duração e com objetivos explícitos de construir um processo de conscientização e organização política da população pobre. Fávero (2000) explica que o termo conscientização era entendido por Paulo Freire como “diálogo de consciências, a partir de determinada visão de mundo, determinante de uma nova consciência histórica, da qual decorreria uma ideologia ‘revolucionária’.” (FÁVERO, 2000, p.14).

Outra característica importante do período era o apoio financeiro e técnico do governo federal ao PNA, ficando sua implementação a cargo de sindicatos e entidades estudantis<sup>29</sup>, ou seja, o programa se institucionalizava, de forma marginal ao sistema de ensino. Mas o plano não pode ser expandido, ser efetivamente um plano de massa, considerando a mudança radical de regime de governo. O PNA foi extinto após o golpe militar de 31 de março de 1964, sendo a maioria dos seus membros presos e processados, como o educador Paulo Freire, símbolo das lutas dessa época e que, pela sua importância histórica, é alvo de destaque neste estudo.

## **2.5 Contribuições de Paulo Freire para uma educação pública e popular de jovens e adultos**

Paulo Freire contribui, de forma significativa, no processo educacional brasileiro, trazendo uma série de propostas que desafiam o pensar e o fazer na educação,

---

<sup>29</sup> O PNA teve influência direta de universitários católicos ligados à União Nacional dos Estudantes -UNE, dos Movimentos de Cultura Popular, dos Centros de Cultura Popular e do Movimento de Educação de Base, vinculado à CNBB.

ultrapassando uma visão tradicional, estimulando educadores a romper com os manuais e receituários, colocando a leitura e a escrita como atos de criação.

Exatamente pela ousadia e pela coragem de tentar romper com a manutenção das velhas fórmulas de reprodução no ato educativo, o pensador é acusado por muitos de utópico, de ser “apenas” um pensador, sendo seu arcabouço teórico considerado “ineficaz” e “ineficiente” para aplicação na prática concreta do dia-a-dia das escolas brasileiras.

Torres (2000, p.149), lembra-nos que os princípios filosóficos que orientam o pensamento do educador, por serem tão complexos, acabam sendo burocratizados e transformados em métodos. A história acabou marcando Paulo Freire como um “alfabetizador de jovens e adultos” que criou um “método de alfabetização”, o método da palavração. Sem menosprezar a importância dos métodos e da didática, ele próprio tentou corrigir tal afirmativa, alertando que suas idéias colocavam-se muito além das questões pedagógicas. A pedagogia seria, sim, instrumento da construção de uma nova forma de pensar, o chamado pensar crítico e libertador.

Torres (2000) ressalta, ainda, que a atualidade do pensamento de Paulo Freire é pouco conhecida e que as discussões sobre concepção de homem, natureza, cultura e trabalho, centrais nos primeiros trabalhos de Freire, também são secundarizadas em função de visões que valorizam mais a técnica e a didática do que todo o arcabouço filosófico.

É fato, porém, que as suas posições se tornaram públicas a partir das experiências de alfabetização, com destaque para a de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, voltada para a alfabetização de jovens e adultos. Tais experiências tiveram grande repercussão naquele momento histórico, porque partiam de uma nova matriz inovadora do fazer educacional, que exalta o reconhecimento e a valorização do saber popular, criando um novo paradigma para a educação, a chamada educação popular. Segundo Fávero (2000):

Esses movimentos operaram um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos ou de educação de base, promovidas na década de 50. Foram propostas qualitativamente diferentes das ações anteriores. E o que as fez radicalmente diferentes foi o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, e o fato de terem orientado sua ação educativa para uma política renovadora. Significaram

ainda um capítulo da história da educação brasileira, quando a “luta contra o analfabetismo” da população adulta foi liderada por amplos setores da sociedade civil (igreja, estudantes, profissionais liberais), que passaram a promover ações bastante originais. (p.160)

A visão inovadora de Freire, extremamente sofisticada e firmemente estabelecida em seu pensamento filosófico, se deu, na visão de Torres (1998), pelas suposições “que refletem uma síntese inovadora das mais avançadas correntes do pensamento filosófico, incluindo o existencialismo, a fenomenologia, a dialética hegelinista e o materialismo histórico” .(p.78)

Entre as diversas influências que sofreu ao longo de sua vida, destacamos a admiração que Paulo Freire nutria por Anísio Teixeira (1900–1971), devido à crítica que este educador formulou ao autoritarismo e ao elitismo da educação brasileira, como também pela ênfase no conhecimento da vida da comunidade local e pela idéia de que o ato educativo deve ser desenvolvido por meio da relação entre teoria e prática.

No diálogo que estabeleceu com diversas formas de pensamento, Paulo Freire constrói uma visão de mundo que tem como objetivo engajar a educação no processo de “conscientização e de movimento de massas”, procurando mostrar qual o papel da educação do ponto de vista do “oprimido”, apresentando o diálogo crítico, forjado na prática democrática como caminho para incorporação desta consciência: “é preciso ter coragem de nos experimentarmos democraticamente”. A categoria diálogo vai ser explicitada não apenas como método, mas como estratégia para respeitar o saber do educando e a compreensão de que a aprendizagem não se dá sozinha, mas em comunhão<sup>30</sup>: “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história.” (FREIRE, 1997, p.154).

A cada obra desse autor constata-se a indignação com um mundo marcado pela injustiça social, o que o coloca como um educador humanista e militante. Entretanto, é importante destacar que todo seu trabalho, desde *Educação como prática da liberdade*

---

<sup>30</sup> Para Elias (1991, p.104), “A estrutura e a forma de comportamento de um indivíduo dependem da estrutura de suas relações com os outros indivíduos”.



(1967) e *Pedagogia do oprimido* (1974) até *Pedagogia da esperança* (1994) é atravessado pela luta ininterrupta em favor da escolarização e do papel político de uma educação mais humana, com grande ênfase na educação de jovens e adultos.

Sem dúvida, as contribuições de Paulo Freire são fortemente atuais e necessárias para pensar possibilidades da educação de jovens e adultos para a produção de uma vida mais digna. Entretanto, a leitura de sua obra deve ser feita a partir de uma compreensão das questões contemporâneas, cabendo perguntar: De que tipo de educação necessitam os homens e as mulheres deste século?, como também: Quais são os desafios para a escola pública e popular?.

Para quem acompanha a expansão da teoria e da prática de Paulo Freire, algumas perguntas aparecem, de forma recorrente: É possível pôr em prática, na escola pública, as contribuições de Paulo Freire? Por que a educação de jovens e adultos, dentro dos sistemas públicos de ensino, não consegue incorporar as contribuições de Paulo Freire?

Freire vai nos mostrar que é exatamente na escola pública que as questões com as quais seu pensamento vai trabalhar, como diálogo, participação, consciência crítica, tolerância, negociação, respeito ao diferente, entre outras, são colocadas de forma mais radical, porque são elementos fundantes e constitutivos daquele espaço. Quem transita na escola pública? Professores diferentes, alunos diferentes, funcionários diferentes, famílias diferentes, comunidades diferentes, turmas, galeras, grupos etc. A escola pública não é um espaço de escolha por pares, por idênticos, constituindo-se, exatamente por este motivo, como espaço privilegiado de aprendizagem entre os diferentes grupos sócio-culturais: as alianças, as negociações, o enfrentamento, um micro-retrato da nossa sociedade.

O autor demarca, ainda, que é preciso colocar em prática o exercício da democracia, por meio da decisão política, da competência técnica e da amorosidade. E isto só se pode fazer a partir da leitura crítica do mundo. Para tanto, esta escola deverá se preocupar em romper com as leituras de constatação e fazer uma leitura crítica, que vá além da necessidade histórica de uma sociedade grafocêntrica; que vá além do localismo e do provincianismo, sem perder a capacidade de reconhecer e valorizar o conhecimento popular e que considere que a consciência crítica só pode existir na *práxis*, no processo de ação-reflexão. Freire alerta que esta educação deve, também, estar longe de posições

espontaneístas e constrói respostas bastante sofisticadas, destacando sempre a necessidade de não separar a teoria da prática.

Paulo Freire faz uma importante crítica às campanhas de alfabetização, desmitificando a idéia de que ele seria defensor dessa estratégia:

[...] uma coisa é fazer uma campanha de alfabetização numa sociedade em que as classes sociais populares começam a tomar sua história nas mãos, com entusiasmo, com esperança; a outra é fazer campanhas de alfabetização em sociedades em que as classes populares se acham distantes da possibilidade de exercer uma participação maior na refeitura da sociedade. [...] Me parece que não deveríamos trabalhar em termos de campanhas, cuja significação mais profunda sugere algo emergencial, mas atacar o problema sem dar a ele este caráter. Por outro lado, na medida em que, aqui e ali, enfrentemos o problema, é necessário que, desde o princípio, procuremos ir mais além da alfabetização, construindo com os próprios educandos populares alternativas no campo da educação popular. (FREIRE, 1999, p. 31-32)

Paulo Freire sugere que tentemos garantir a dimensão solidária e internacional, já que os homens e mulheres não são ilhas, tendo o local como ponto de partida e o internacional, o intercultural, como ponto de chegada. Sem dúvida, colocar em prática tantas proposições não é tarefa fácil, mas, de jeito nenhum, colocada no campo do impossível. A sensibilidade com que o educador descreve o seu tempo e mobiliza aos educadores, como a tantos outros trabalhadores sociais, aponta para a dimensão ética e estética de sua prática:

Minha sensibilidade machucada me deixa triste quando sei o número de meninos e meninas populares em idade escolar, no Brasil, que são “proibidos” de entrar na escola; quando sei que entre os que conseguem entrar a maioria é expulsa e ainda se diz dela que se evadiu da escola. Minha sensibilidade açoitada me deixa horrorizado quando sei que o analfabetismo de jovens e adultos vem crescendo nestes últimos anos, quando percebo o descaso a que a escola pública foi relegada, quando constato que numa cidade como São Paulo, há aproximadamente um milhão de meninos e meninas nas ruas. Mas, junto ao horror que uma realidade assim me provoca, a raiva necessária e a indispensável indignação me dão alento na luta democrática pela superação desse escândalo e dessa ofensa. (FREIRE, 1999, p. 58)

Em torno deste debate pode-se considerar a possibilidade de se fazer uma educação de jovens e adultos que aconteça em um sistema educacional mais solidário, que saiba transitar pelo local e pelo global sem discriminação, defensor dos direitos sociais e humanos e que não naturalize a produção de desigualdades, conseqüentemente de *outsiders*.

Freire aponta para a necessidade de se pensar em uma escola que atenda aos homens e mulheres de nosso tempo. A produção de Freire acredita que é possível transformar a escola, particularmente a escola pública, exatamente por ser no espaço do público que as grandes questões ganham concretude, vida e movimento. Por trazer uma visão crítica, mas profundamente esperançosa sobre o ato educativo, as idéias do educador ganharam força e marcaram o pensamento educacional brasileiro, em especial no campo da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular.

## **2.6 O golpe de 1964 e a “qualificação dos incapazes”**

As condições político-econômicas do País, a partir de 1964, expressando o modelo “desenvolvimento com segurança”, foram campo fértil para as idéias de necessidade imperiosa de “racionalização” no setor produtivo e nos demais setores da vida social. Maior controle do Estado e menor participação da sociedade civil eram suportes essenciais nessa direção. No campo da educação, seria preciso aumentar a produtividade do ensino, pelo caminho da racionalização. De fato, a educação era concebida como capaz de promover tanto o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho como a segurança, impedindo movimentos de oposição ao modelo adotado.

Nesse contexto, destacamos a atuação da Cruzada da Ação Básica Cristã – Cruzada ABC, nascida em Recife, de origem evangélica, oposição ao postulado de educação apresentado por Paulo Freire,<sup>31</sup> com apoio da Aliança para o Progresso.

---

<sup>31</sup> A Conferência Internacional de Cúpula realizada em Punta del Este, quando foi assinada a Declaração dos Presidentes das Américas, definiu que os países reunidos deveriam impulsionar decisivamente a educação em

O movimento entendia o analfabeto como um “parasita social e econômico” e pretendia “extinguir o analfabetismo entre adultos para integração do homem recuperado na sociedade” (PAIVA, 1973, p.268). Defendia, ainda, que o homem do povo era carente de cultura e que sem a leitura e escrita era incapaz de produzir e de ser economicamente útil à Nação. O processo de alfabetização era de cinco meses, com base em professores voluntários pagos com recursos da USAID e contando com apoio comunitário. Como meta, a Campanha pretendia alfabetizar, num período de cinco anos, um milhão de analfabetos adolescentes e adultos. Como reforço a esse programa, a Cruzada iniciou a distribuição de alimentos para os alunos e professores, com objetivo de atingir um maior rendimento de ensino (Alimentos pela Paz)<sup>32</sup>. O atraso do pagamento de professores, as falhas na comprovação dos gastos, a demora da chegada dos alimentos acabaram por limitar o campo de atuação da Cruzada, até a sua extinção, em 1971.

Após esse período, é marcante a criação, pela Lei nº. 5.379, de 15 de dezembro de 1967, do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, como resposta aos movimentos anteriores ao golpe militar, em 1964, tendo como objetivo básico “motivar o alfabetizando a ingressar no desenvolvimento” (JANNUZZI, 1979). Lançado em 8 de setembro de 1970, o MOBRAL buscou provocar entusiasmo popular, calcado em um programa extensivo de alfabetização, que deveria alcançar todos os municípios de Brasil, por meio de um financiamento composto da opção voluntária do empresariado, destinando 1% do seu imposto de renda ao MOBRAL, com mais 24% da renda líquida da loteria esportiva. Tal desenho rendeu os maiores recursos até então destinados à EJA no Brasil.

Recuperando o documento do MEC, elaborado pelo Departamento Nacional de Educação em 1967, quando da criação do MOBRAL, intitulado “Educação Básica para Adultos”, fica claro o discurso preconceituoso em relação ao sujeito *analfabeto*:

Analfabeto é a pessoa intelectualmente incapaz de ler, escrever, calcular, compreender e transmitir. Ao mesmo tempo é, socialmente, incapaz de: a)

---

função do desenvolvimento, intensificando-se, como decorrência, as campanhas de alfabetização. O governo brasileiro, através do Ministério do Planejamento, acertou com a USAID a execução de extenso programa de alfabetização de adultos no Nordeste (1968).

<sup>32</sup> O direito à quota alimentar era conquistado pela frequência integral às atividades escolares. A distribuição acontecia quinzenalmente.

servir-se da comunidade; b) servir à comunidade; c) integrar-se no processo de desenvolvimento sócio-econômico, e d) participar do contexto político. [...]. Eis o marginal que pesa na comunidade – para alguns o peso morto que lhe detém o progresso; para outros, o cego moral que renunciou aos atributos maravilhosos da espécie. A transferência desse estado de primarismo, para uma condição intermediária (frente às criaturas cultivadas) – ou seja, a transformação da marginalidade em integração social (BRASIL, MOBRAL, 1967, p.5).

Uma das características marcantes do MOBRAL foi a sua desvinculação da estrutura do MEC – Departamento Nacional de Educação, tendo criado corpo e política próprios, mais voltados a uma campanha de massa que pudesse atender aos objetivos políticos dos governos militares (HADDAD, 1991, p.84).

Mediante convênios com órgãos governamentais e instituições privadas, de caráter confessional ou não, como o MEB, a CNBB, o SENAI e o SENAC, entre outros, o MOBRAL mantinha uma comissão municipal que assumia, como principal ocupação, garantir a ação do órgão em cada localidade do país. O Programa de Alfabetização Funcional - PAF caracterizado por uma ação pedagógica aligeirada (cinco meses), com alfabetizadores sem formação específica e com baixa gratificação, a que lhes era paga considerando o tempo e o número de alunos que permanecessem no curso até o quarto mês<sup>33</sup>.

Com resultados já bastante desfavoráveis, indo contra o espírito ufanista que o criou (o milagre brasileiro), na trilha da massificação do ensino, o MOBRAL instituiu o Programa de Educação Integrada - PEI, em 1973, para garantir um tempo maior após a alfabetização, prevendo a conclusão das quatro primeiras séries para os alunos que dela participassem. Outro traço forte do órgão foi a permanente mudança nas ações propostas devido às pressões pela sua pouca produtividade pedagógica, por um lado, e pela necessidade de se manter atuando em todas as regiões do Brasil, como forma de controle político. Entre esses programas oferecidos destacam-se o Programa de Profissionalização; Educação Comunitária; Educação Comunitária para a Saúde; MOBRAL Cultural e, mais tarde, o Pré-escolar. Toda essa complexa rede acontecia em paralelo ao Ministério da

---

<sup>33</sup> Em 1971, pagavam-se CR\$ 18,00 por aluno (US\$ 3.41); em 1972, CR\$ 21,00 por aluno (US\$ 3,02); em 1973, CR\$ 24,00 por aluno (US\$ 2.94) e, em 1974, Cr\$ 27,00 por aluno (US\$ 2.65).

Educação e às redes de ensino. Segundo Haddad (1991), o MOBRAL modificava-se permanentemente para se manter institucionalmente.

Os estudos já realizados sobre o MOBRAL (PAIVA, 1973; JANUZZI, 1979) enfatizam, em geral, interpretações circunscritas às questões de cunho político-ideológico, considerando a marca de uma instituição criada nos governos militares, em resposta a movimentos identificados com processos mais democratizantes, como as concepções freireanas que visavam à participação política do cidadão na vida do país e que entendiam o processo de alfabetização como uma forma de conscientização e de estabelecimento de um projeto de transformação da realidade.

Se observarmos a capilaridade e a amplitude alcançada pelo MOBRAL, podemos afirmar que, por mais centralizado que fosse, a própria realidade determinava não ser possível controlar e uniformizar todas as suas ações. Assim, pode-se admitir que existiram muitos “Mobrais” e que, até hoje, pouco se têm conhecimento das suas diversas práticas, o que vem gerando reedições do programa com outras roupagens.

Cunha (1988), por sua vez, analisando esse período, compreende as políticas educacionais pós-1964 como de contenção (reforma do ensino superior e profissionalização compulsória no nível médio) e de liberação (extensão da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, criação do MOBRAL e dos cursos supletivos pelo rádio, incluindo-se o Projeto Minerva, e pela televisão), os novos meios que precisavam ser utilizados para suprir as deficiências do ensino regular.

É curioso observar que o Estado determina, para si, a meta ambiciosa de escolarizar de forma regular toda a população da faixa etária de 7 a 14 anos; o próprio Estado verifica a possibilidade dessa meta e elabora, em consequência, programas de emergência.. (CUNHA, 1988, p.254)

A preocupação do Estado com a difusão de programas educativos acabará resultando no Decreto-Lei nº. 236/67, estipulando a obrigatoriedade das emissoras de rádio e televisão na transmissão de programas educativos, até 5 horas semanais, entre 7 e 17 horas. Em 1970, é criado o Projeto Minerva, no Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC, com o objetivo de atender à demanda do ensino supletivo da população de 17 a 39

anos, destacada como a mais estratégica para o país (CUNHA, 1988, p.257). Transmitida pelas emissoras comerciais, os alunos poderiam estar em radiopostos, acompanhando a programação com fascículos e com orientação de um monitor<sup>34</sup>. Foram oferecidos dois cursos: o “curso supletivo dinâmico”, correspondente às primeiras séries do ensino, com 9 meses de duração, e um segundo curso, correspondente às últimas séries do então 1º Grau. Pela Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa do Rio de Janeiro, foi produzida a novela “João da Silva”, também de forma centralizada, com 100 aulas-episódios, de 30 minutos cada, correspondendo a um curso supletivo de 1º Grau, para serem acompanhadas pelos alunos em telepostos.

## **2.7 A regulamentação do ensino supletivo pela Lei nº 5.692/71**

Nesse mesmo período, quando se analisa a formulação legal que aborda a educação e a escolarização de jovens e adultos, encontramos a sua regulamentação, como ensino supletivo, no capítulo IV da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Pela primeira vez na história da legislação educacional brasileira, o ensino supletivo é alvo de capítulo próprio, com cinco artigos. A escolarização regular para adolescentes e adultos, presencial ou a distância, poderia abranger a alfabetização, a aprendizagem, a qualificação e algumas disciplinas de atualização. A carga horária ajustar-se-ia de acordo com o “tipo especial de aluno a que se destinam” as ações, resultando daí uma grande flexibilidade curricular. Cury (2000) esclarece ainda que:

O Conselho Federal de Educação teve produção normativa sobre o assunto. Muitos foram os pareceres e as resoluções, como é o caso do Parecer nº 699/72 do Cons. Valnir Chagas regulamentando esta matéria, inclusive a relativa às idades de prestação de exames e ao controle destes últimos pelos poderes públicos. É preciso registrar ainda a ampla difusão do ensino supletivo, promovido pelo MEC, a partir da Lei nº 5.692/71.

---

<sup>34</sup> Na recepção controlada, os alunos assistem ao programa em suas casas, comparecendo aos radiopostos periodicamente.

De um lado, a extensão do ensino primário para o ensino de 1º grau, com oito anos de duração, motivou uma intensa procura de certificação nesse nível, através dos exames. Esses exames passaram a ser realizados em estádios esportivos, exigindo sua normatização a nível nacional. Por outro lado, o Parecer nº 699/71 do Cons. Valnir Chagas, como já foi referido, redefiniu as funções desse ensino e o MEC promoveu a realização de grande número de cursos, como por exemplo os dirigidos à certificação dos professores leigos (Logos I e II). Certamente a iniciativa mais promissora foi a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES), abertos aos que desejavam realizar estudos na faixa de escolaridade posterior às séries iniciais do ensino de primeiro grau, inclusive aos egressos do MOBRAL. (CURY, 2000, p. 19)

Embora a Lei nº. 5.692/71 tenha sido elaborada e aprovada em um período bastante obscuro da história do Brasil, no auge da ditadura militar, sua formulação trouxe alguns avanços para a democratização do ensino de jovens e adultos. A instituição do ensino supletivo de 1º e 2º graus constituiu importante complemento ao processo de democratização das oportunidades educacionais.

O Parecer nº 699 do Conselho Federal de Educação, de 28 de julho de 1972, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, e o documento *Política para o Ensino Supletivo*, elaborado por um grupo de trabalho e relatado também pelo conselheiro Valnir Chagas, em 20 de setembro de 1972, para o então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, estabelecem a doutrina do ensino supletivo, apontando, uma nova concepção de escola, para uma nova linha de escolarização, trabalhando com o conceito de educação permanente, relativamente novo e forte na época, propondo um sistema de ensino supletivo paralelo ao sistema de ensino regular. No sistema de ensino supletivo estariam incluídos o MOBRAL, o Projeto Minerva, as TVs educativas o SENAI e o SENAC, entre outros. Tal sistema, efetivamente, não se concretizou.

Marcado pelo entusiasmo característico do período, o Parecer nº. 699/72 considera que o ensino supletivo seria um manancial inesgotável de soluções para ajustar a realidade escolar às mudanças do País:

O que se reclamava já não era, assim, um simples retoque do artigo 99 de 1961, em que por sua vez revivera, com adaptações, o artigo 91 de 1942, onde se reajustara o artigo 100 de 1931, no qual



teimosamente persistiam os preparatórios oriundos de uma secular deficiência escolar. O que se impunha era uma nova concepção de escola que veio a traduzir-se na idéia de supletividade e ocupar todo um capítulo da Lei nº 5.692/71. (BRASIL, 1972, p.305)

O parecer citado reconhece que a legislação ainda não havia superado a distinção entre sistema regular e supletivo, mas indica a riqueza e a flexibilidade do ensino supletivo, a partir da legislação, capaz de impedir a deformação de um sistema regular “para nossos filhos” e um sistema supletivo para os “filhos dos outros”. Tal riqueza estaria, segundo esse parecer, expressa nas funções do ensino supletivo: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação. A Suplência dizia respeito à escolarização intensiva ou extensiva ou ao reconhecimento de escolarização que se ofereceria a quantos não haviam seguido os estudos regulares na idade própria<sup>35</sup>. O Suprimento traduziria a possibilidade de aperfeiçoamento ou atualização, mediante a repetida volta à escola. A Aprendizagem voltar-se-ia para a formação metódica no trabalho e a qualificação ao preparo profissional proporcionado a não-aprendizes em níveis inferiores, idênticos ou superiores aos da Aprendizagem, como os cursos desenvolvidos pelo SENAI e SENAR.

As inovações trazidas pela Lei nº 5.692/71 não seriam capazes de superar as desigualdades acentuadas e produzidas pelo modelo social e reforçadas pela educação diferenciada. Vargas (1984) e Haddad (1985) contribuem nessa reflexão. Segundo Vargas (1984, p. 15) , a partir da década de 1960 a ênfase dada a educação, fazia parte de um esforço internacional, a ser despendido pelos pobres, para superar seu atraso: “tal medida implica no desenvolvimento acelerado de recursos humanos como condição para que a produção possa se expandir e a economia crescer”. Aliar o capital humano, o capital físico e social são considerados fundamentais para o desenvolvimento e nesse contexto a educação teria um papel fundamental. Ao ensino supletivo será atribuído essa função, conforme apontado essa autora no documento do Departamento do Ensino Supletivo do MEC, 1976: “A educação de adultos é percebida como instrumento de aceleração do desenvolvimento na medida em que contribui para o progresso tecnológico assegurando

---

<sup>35</sup> Os cursos supletivos seriam ministrados em nível do então de 1º e 2º Graus devendo incluir como currículo o núcleo comum fixado para o ensino regular.

maior especialização do fator trabalho e melhores formas de organização social...” (BRASIL, MEC, 1976, apud VARGAS, 1984, p.15). Haddad (1985), por sua vez, destaca:

O professor do ensino supletivo, aos olhos dos dominantes, depara com um grande problema: erradicar o analfabetismo e a falta de cultura desses seres “inferiores”, para que todos possam ter condições de participar do mundo social. Deverá passar o conteúdo do ensino regular, na metade do tempo, para pessoas que trabalham, que não têm tempo para estudar e que chegam cansadas, diminuindo seu rendimento. É esta mágica que tem de ser feita. Afinal, os objetivos do ensino supletivo são claros: suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tiveram conseguido ou concluído na idade própria. (HADDAD, 1985, p.25)

Fruto de contradições, a Lei nº 5.692/71 também constituía fator para, mais uma vez, arraigar visões compensatórias, salvadoras, assistencialistas, "propondo-se a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional" (HADDAD, 1991, p.64).

Em 1974, foram criados os Centros de Estudos Supletivos, cuja responsabilidade seria das secretarias estaduais de educação, oferecendo ensino não-presencial a partir de módulos instrucionais. Este modelo resiste até os dias atuais, apesar de reduzido dentro dos sistemas de ensino.

Em minuciosa análise da década de 1970, Vargas (1984) demonstra a força que o ensino supletivo expressou naquele momento histórico como forma de solucionar problemas educacionais crônicos, apontando para o abandono do ensino regular como alternativa de atendimento para jovens e adultos.

Paralelo ao ensino supletivo, o MOBRAF continuou a atuar até 1985. Num esforço de salvação, foi substituído em 1985, no Governo José Sarney - na chamada Nova República (Governo José Sarney) -, pela Fundação Educar, com uma proposta bem mais flexível e com a participação, no debate sobre a elaboração de suas diretrizes de ação, de educadores até então vetados pelos governos anteriores, como o professor Paulo Freire. Porém, seu período de existência foi marcado por um processo de esvaziamento das políticas e do financiamento público para a educação de jovens e adultos no âmbito do governo federal. O MEC mantinha a instituição apenas no discurso, porém um desmonte

foi gradativamente organizado e, finalmente, concretizado na posse do primeiro presidente eleito depois do golpe militar de 1964, Fernando Collor de Mello.

## **2.8 Avanços e recuos nos anos 1980 e 1990: as novas bases legais da EJA**

A partir do final da década de 1970, no contexto das manifestações que deram início ao processo de abertura, ganha destaque o movimento em defesa da educação pública. Reivindica-se a ampliação do direito à educação para o conjunto da população, defende-se a gestão democrática da escola, em oposição ao planejamento centralizado. A principal marca desse processo é a discussão do direito à igualdade.

Nesse período, a Constituição de 1988 ampliou significativamente o dever do Estado em proporcionar escolaridade básica, independentemente da idade, elevando, assim, a educação de jovens e adultos ao mesmo patamar da educação de crianças de 7 a 14 anos, garantindo a sua obrigatoriedade e gratuidade. No Art. 60 das disposições gerais e transitórias, a Carta Magna determinou que o governo federal e toda a sociedade civil se encarregariam de agregar esforços para erradicar o analfabetismo do país em 10 anos. Segundo Cury (2001):

De todo modo, pode-se assinalar que, em todas as Constituições, atribui-se, de algum modo, à União o papel de suprir as deficiências dos sistemas, de conceder assistência técnica e financeira no desenvolvimento de programas estaduais e municipais, de articular o conjunto das iniciativas exigindo alguma adequação do então supletivo aos princípios gerais do ensino atendido na idade própria. Deste enquadramento não fugirão os dispositivos legais sobre o assunto a partir de 1988. (CURY, 2001, p. 20)

Os avanços expressos na Constituição de 1988 foram ratificados com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993. Segundo Beisiegel (1997), “um intenso e profícuo esforço de reflexão sobre as diretrizes de uma política nacional para a EJA foi feito no âmbito do Plano Decenal de Educação. Porém, o governo federal, mesmo nesse período, nada realizou na prática educacional nessa área” (p.26).

O novo governo, cumprindo o ritual do tradicional discurso que valoriza o combate ao analfabetismo, criou, em 1990, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, que alfabetizaria 70% da população analfabeta em cinco anos, respondendo ao Ano Internacional da Alfabetização, convocado pela UNESCO. Mais um ensaio inútil no panorama de descontinuidade na área da Educação de Jovens e Adultos, já que o PNAC não teve nenhuma ação significativa.

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a Lei nº. 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, apresentando recuos na obrigação do Estado com essa modalidade educativa, sem que fosse mantido o compromisso de eliminação do analfabetismo em dez anos. Em que pese o fato de o Art. 208 da Constituição, afirmar que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “ensino fundamental obrigatório, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, o Art. 37 da LDB, seção V, referente à Educação de Jovens e Adultos, estabelece que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas”.

Sobre essa pequena alteração de texto, Haddad (1997) afirma que a mudança é sutil, mas extremamente significativa, já que mantém a gratuidade, mas retira a obrigatoriedade que estava assegurada no texto da Constituição de 1988. A LDB, embora contemple a Educação de Jovens e Adultos em sua Seção V, reflète, neste mesmo espaço, os caminhos contraditórios em que foi construída, fruto de pressões políticas diversas sofridas pelo legislativo.

A LDB nº 9.394/96 reserva a Seção V, Arts. 37 e 38, para a Educação de Jovens e Adultos, indicando, inclusive, que o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, além de reduzir a idade de acesso aos exames supletivos:

I - no nível de conclusão para o ensino fundamental, para os maiores de 15 anos (*anteriormente, 18 anos*);

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos (*anteriormente, 21 anos*).

A diminuição da idade vem trazendo sérios problemas, como a “maquiagem” nas estatísticas do ensino infanto-juvenil público, pelo afastamento quase que indutivo do ensino regular dos jovens com 15 anos e da ampliação desordenada, na rede particular, de cursinhos de educação supletiva, possibilidade de um setor privado sem escrúpulos ganhar dinheiro rapidamente, com baixos custos e, conseqüentemente, baixíssima qualidade. A questão deve ser alvo de avaliação, a fim de se analisar o custo social dessa decisão legal.

Ainda no campo das legislações, devemos considerar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF, Lei nº. 9.424, sancionada em 24 de dezembro de 1996, responsável pela redistribuição dos recursos financeiros destinados ao ensino fundamental para os estados e municípios, atingindo diretamente o ensino supletivo. O FUNDEF não considerou os alunos de ensino supletivo na contagem do censo nas redes estaduais e municipais, o que significa que esses alunos, bem como aqueles vinculados a outros projetos alternativos de jovens e adultos, não são contados na definição dos recursos financeiros a serem alocados.

É importante destacar que, originalmente, o texto da Lei nº 9.424, que regulamentou o FUNDEF, incluía os alunos do supletivo para fins de recebimento de recursos. Entretanto, por meio de veto do Presidente Fernando Henrique Cardoso, publicado no Diário Oficial da União, em 26 de dezembro de 1996, este inciso foi retirado da versão final da lei aprovada pelo Congresso Nacional.

As alegações do MEC para o veto presidencial foram a dificuldade de recenseamento do alunado do ensino supletivo, a não-disponibilidade de dados estatísticos no MEC/INEP e, também, o perigo da criação de cursos com baixa qualidade por parte das secretarias de educação. Tais justificativas podem ser refutadas facilmente. Em particular, o censo educacional anual do INEP, base de cálculo para o FUNDEF, vem trazendo, de forma cada vez mais organizada, o número de alunos por modalidades de ensino, fazendo cair por terra a argumentação do Ministério, naquela gestão.

Além da Constituição Federal e da LDB, são também bases legais da EJA produzidas nesse período:

- Parecer 05/97 do Conselho Nacional de Educação - aborda a questão das denominações "Educação de Jovens e Adultos" e "Ensino Supletivo", define os limites de idade fixados para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos, define as competências dos sistemas de ensino e explicita as possibilidades de certificação.
- Parecer 12/97 do Conselho Nacional de Educação – elucida dúvidas sobre cursos e exames supletivos, entre outras.
- Parecer 11/99 do Conselho Nacional de Educação – aborda o objeto da portaria ministerial nº 754/99, que dispõe sobre a prestação de exames supletivos pelos brasileiros residentes no Japão.
- Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação – define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- Resolução CNE/CEB nº1, de 5 de julho de 2000 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- Plano Nacional de Educação - LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001 (Anexo).

Na década de 1990, como aponta Beisiegel (1997), observamos uma tendência em deslocar as atribuições da educação fundamental de jovens e adultos da União para os estados e, principalmente, para os municípios, com apelos dirigidos também ao envolvimento das organizações não-governamentais e da sociedade civil.

Vários estudos (BEISIEGEL, 1997, HADDAD, 1997, DI PIERRO (2000), SOARES, 2001, PAIVA, 2004) apontam para o movimento que ocorreu nesse período em que a União se desincumbiu da EJA, agravando a oferta de uma educação de segunda classe para esses jovens e adultos. Um dos fatores que contribuíram para essa desresponsabilização foi a orientação das agências internacionais de financiamento (BIRD, BID), a partir dos anos 1980, no sentido de se priorizarem as políticas de educação voltadas para a universalização do ensino fundamental, na faixa etária entre 7 a 14 anos, ou seja, o ensino regular (TORRES, 1998). O foco em tal investimento levou a maioria dos governos a reduzirem drasticamente o atendimento de jovens e adultos, na certeza de que

escolarizando as crianças e adolescentes de 7 a 14 anos estariam solucionados os problemas do analfabetismo em médio espaço de tempo (DI TOMASI, WARDE E HADDAD, 1998)

Ao mesmo tempo em que as agências financiadoras estimulam uma redução do atendimento a jovens e adultos, alguns órgãos, incitados por educadores comprometidos com a ampliação e a qualidade do atendimento da EJA, promovem debates internacionais, com o intuito de impulsionar a EJA, como os elaborados na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – CONFINTEA, realizada em Hamburgo, em 1997. Nele observa-se o esforço de legitimação da área, incluindo a juventude como novos sujeitos.

O atendimento à EJA tem gerado, entre outros problemas, a sobreposição de projetos com objetivos idênticos, muitos deles gestados em instâncias governamentais e outros em instâncias não-governamentais, atuando nas mesmas localidades, muitas vezes para o mesmo público. Outro grave problema é a enorme assimetria das informações: os órgãos responsáveis pelo financiamento ou execução de programas e projetos em EJA não se comunicam. Exemplo disso são os programas financiados pelo governo federal, como os do Ministério da Educação (recursos do FNDE), Ministério do Trabalho (recursos do FAT), Ministério da Reforma Agrária (PRONERA), Comunidade Solidária, vinculado à Presidência da República no período de 1996 a 2002, e, atualmente, o Programa *Brasil Alfabetizado*.

Pelos diagnósticos mais críticos são apontadas as parcerias com órgãos governamentais e não-governamentais para o desenvolvimento dessas ações. Em recente levantamento feito em municípios da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro<sup>36</sup>, observou-se a falta de acompanhamento e conhecimento dessas ações. Os municípios não sabem responder sobre metodologias adotadas, currículos, materiais didáticos utilizados e formas de avaliação, ou seja, está ocorrendo uma precária transferência de recursos sem o menor controle e sem a menor preocupação com a qualidade dessa educação, conforme será abordado posteriormente.

Embora no Brasil a década de 1990 tenha reduzido consideravelmente as responsabilidades do poder público federal com a EJA, no que tange à legislação, alguns

---

<sup>36</sup> Pesquisa “Políticas Nacionais de EJA e sua repercussão nas políticas locais” coordenada por Osmar Fávero, UFF/FAPERJ, 2001/2002.

avanços puderam ser observados. Destacam-se a posição da EJA nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/96) -, considerando-a uma modalidade dentro da educação básica, e o Parecer CNE nº 11/2000, aprovado em 15/05/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, elaborado pelo Professor Carlos Roberto Jamil Cury. O referido documento está pautado na defesa da incorporação da EJA ao sistema nacional de ensino como consequência de direito subjetivo, conforme estabelecido pela LDB, revelando explicitamente a exclusão histórica da EJA das políticas públicas educacionais:

Do Brasil e de suas presumidas identidades muito já se disse. São bastante conhecidas as imagens ou modelos do país cujos conceitos operatórios de análise se baseiam em pares opostos e duais: “Dois Brasis”, “oficial e real”, “Casa Grande e Senzala”, “o tradicional e o moderno”, capital e interior, urbano e rural, cosmopolita e provinciano, litoral e sertão assim como os respectivos “tipos” que os habitariam e os constituiriam. A esta tipificação em pares opostos, por vezes incompleta ou equivocada, não seria fora de propósito acrescentar outros ligados à esfera do acesso e domínio da leitura e escrita que ainda descrevem uma linha divisória entre brasileiros: alfabetizados/analfabetos<sup>37</sup>, letrados/iletrados<sup>38</sup>. Muitos continuam não tendo acesso à escrita e leitura, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são mesmo incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia-a-dia. Além disso, pode-se dizer que o acesso a formas de expressão e de linguagem baseadas na microeletrônica são indispensáveis para uma cidadania contemporânea e até mesmo para o mercado de trabalho. No universo composto pelos que dispuserem ou não deste acesso, que supõe ele mesmo a habilidade de leitura e escrita (ainda não-universalizadas), um novo divisor entre cidadãos pode estar em curso. (CURY, 2000, p.3).

O Parecer, apresenta três distintas funções: a primeira seria a reparadora que colocaria o direito de qualquer indivíduo em entrar no circuito dos direitos civis pela

---

<sup>37</sup> Nota do autor: A professora Magda Becker Soares (1998, p.19) esclarece: “[...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita”.

<sup>38</sup> Nota do autor: A mesma autora diz (*Ibid.*, p.18): “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita [...]. Assim [...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...] (p.20). Segundo a professora Leda Tfouni (1995, p.9) “enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito”.



restauração de um direito negado, e alerta para não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. A segunda seria a função equalizadora, que se traduz na forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. Essa função chama a atenção para que aqueles que tiveram esse direito negado, deveriam ter agora maiores oportunidades, buscando restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. Por fim, ele destaca a função permanente da EJA, tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (p. 10), resgatando o Relatório Jacques Delors para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI.

No âmbito da legislação, a EJA é, em sua essência, uma estratégia de escolaridade. Por um lado, é direito público subjetivo, como estabelecido pela Constituição Federal de 1998: “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”; e, por outro, pelas diferentes necessidades dos vários grupos sociais em completar sua escolaridade.

Para responder a essa realidade, a escolarização vem sendo apresentada sob várias formas de atendimento - presenciais, não-presenciais, supletivo, aceleração, telessalas, adaptações do regular noturno etc. -, muitas vezes operacionalizadas sem qualquer amparo legal, o que leva o seu público a colecionar histórias de fracassos, fortalecendo os estigmas<sup>39</sup> presentes, oriundos de um processo de inúmeras exclusões.

Assim, nesse período, particularmente durante o segundo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002), na gestão do Ministro Paulo Renato de Souza,

---

<sup>39</sup> A Sociologia, sobretudo a partir de Erving Goffman (1988), explica o estigma como uma relação especialmente criada entre um atributo e um estereótipo, ou seja, entre imagens e rótulos criados e consolidados dentro de padrões sociais específicos. Assim, o estigma representa um atributo extremamente depreciativo, pois a sociedade categoriza as pessoas e também os atributos considerados “normais e naturais”. Enfim, ao estigmatizar alguns, confirma a “normalidade” de outros. Entre os gregos, os estigmatizados deviam ser evitados em locais públicos e recebiam sinais corporais para mostrar algo sobre seu *status* moral: escravo, criminoso, traidor. Na era cristã, alguns sinais corporais de distúrbios físicos passariam a ser descritos como sinais de graça divina.

as ações do MEC foram voltadas ao financiamento, principalmente originários do FNDE, para a capacitação de professores, da produção centralizada de materiais didático-pedagógicos e à oferta desses materiais às secretarias estaduais e municipais, empresas, organizações não-governamentais (ONGs), grupos comunitários etc. Um lento e gradual processo de repasse de responsabilidades. A seguir, indicam-se os programas, projetos e materiais definidos no período de 1994 a 2002:

- Programa Recomeço: Supletivo de Qualidade — Consiste na transferência de recursos financeiros em favor dos estados e municípios, destinados a ampliar a oferta de vagas no Ensino Fundamental público de jovens e adultos. Teve como objetivo oferecer vagas para aqueles que não conseguiram concluir seus estudos na idade própria ou não tiveram acesso aos estudos por qualquer motivo. A meta seria atender a todos os alunos matriculados nas escolas públicas estaduais e municipais. Todos os estados do Norte e do Nordeste, totalizando quatorze Unidades da Federação, e também mais 389 municípios de microrregiões com IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) inferior a 0,5%, segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano (PNUD - 1998), seriam beneficiados pelo Programa. O Recomeço seria desenvolvido pelo MEC em conjunto com os governos estaduais e municipais e organizações não-governamentais, por meio da transferência, em caráter suplementar, de recursos administrados pelo FNDE. Os recursos seriam destinados à aquisição de livros didáticos para os alunos adultos em busca de completar o Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries), à contratação temporária de professores quando necessário, à formação continuada dos docentes, à ampliação do quadro de professores e à aquisição de gêneros alimentícios. Quanto às competências de cada parceiro, o FNDE prestaria assistência financeira, cooperação técnica e avaliação da aplicação dos recursos repassados. A Secretaria de Ensino Fundamental do MEC seria a responsável por formular políticas para melhoria da qualidade da Educação de Jovens e Adultos, estimular e acompanhar a implantação do programa nos sistemas estaduais e municipais de ensino e subsidiar as decisões dos executores do projeto, referentes à utilização dos recursos financeiros. O órgão executor seria o responsável pelo recebimento e pela execução dos recursos financeiros, transferidos pelo FNDE. Os recursos destinados à rede de ensino seriam proporcionais ao número de alunos matriculados nos “cursos presenciais com avaliação no processo”, levantado pelo Censo

Escolar. Em 2001, o valor foi de R\$ 230,00/ano por aluno. Já em 2002, esse valor foi de R\$ 250,00/ano por aluno. O FNDE faz o repasse mensal dos recursos com crédito automático em uma conta aberta e mantida na mesma agência bancária do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

- Programa Parâmetros em Ação - Com o propósito de apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação foi instituído o Programa Parâmetros em Ação, estruturado em módulos de estudos, compostos por atividades diferenciadas, condensadas em um volume denominado Educação de Jovens e Adultos - Parâmetros em Ação, elaborado pela Ação Educativa<sup>40</sup>.
- Coleção Viver e Aprender - Esta coleção é destinada aos alunos do 1º segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. É composta de guias para o educador e livros para o aluno. Os guias são instrumentos de apoio pedagógico e didático ao trabalho do professor. Abordam os temas tratados nos livros dos alunos, explicitam os objetivos de aprendizagem e apresentam sugestões. Os livros estão estruturados em módulos temáticos que articulam os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza, apresentados em quatro conjuntos, tendo sido elaborados pela Ação Educativa.
- Proposta Curricular - 1º segmento - Este documento constitui-se em subsídio à elaboração de projetos e propostas curriculares a serem desenvolvidos por organizações governamentais e não-governamentais, adaptados às realidades locais e necessidades específicas. Este trabalho representa para o MEC a possibilidade de colocar à disposição das secretarias estaduais e municipais de educação e dos professores de educação de jovens e adultos um instrumento de apoio. Foi elaborado também pela Ação Educativa.
- Proposta Curricular - 2º Segmento - Lançada pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) do MEC, em 2002, com base na Resolução nº. 01/2000 e no Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, essa proposta teve por finalidade subsidiar o processo de reorientação curricular nas

---

<sup>40</sup> A Ação Educativa é uma organização não-governamental com foco na área da educação e da juventude.

secretarias estaduais e municipais de educação, bem como nas instituições e escolas que atendem à EJA.

- Assistência Financeira a Projetos Educacionais / FNDE— A aplicação dos recursos financeiros era direcionada à qualificação de docentes e à aquisição e impressão de material didático-pedagógico para o aluno. Tinham acesso a esses recursos prefeituras, secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal, órgãos e entidades federais e organizações não-governamentais. Esses órgãos poderiam encaminhar projetos educacionais ao FNDE, obedecendo aos critérios previstos nos Manuais de Assistência Financeira, dentro do prazo estipulado na resolução específica de cada programa.
- ENCCEJA – O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – seria uma referência de avaliação nacional para jovens e adultos que não puderam concluir os estudos na idade própria, construída pelo MEC. O ENCCEJA poderia ser utilizado pelas secretarias estaduais e municipais de educação como instrumento de certificação de conclusão do ensino fundamental e médio.<sup>41</sup> A avaliação é destinada às pessoas, matriculadas ou não em escolas, que estão acima da faixa etária própria para cursar o ensino regular e ainda não concluíram essa etapa da escolarização. Também pode servir como instrumento para a avaliação dos programas de educação de jovens e adultos. O exame aconteceu, pela primeira vez, no ano de 2002 e encontra-se, desde 2003, em processo de discussão.

Na década de 1990, o MEC não assumiu a responsabilidade do seu papel como indutor nesta área, diminuindo os espaços institucionais, mantendo os recursos em níveis irrisórios, não permitindo que os recursos do FUNDEF contemplassem a contagem dos alunos do supletivo e abrindo mão da participação de vários setores na formulação das políticas de EJA, inclusive fechando a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Sua ação principal foi o de disponibilizar uma proposta curricular e materiais didáticos. Por outro lado, o governo apoiou integralmente o Programa Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1997 pelo Conselho do Comunidade Solidária, tendo como objetivos reduzir os altos índices de analfabetismo e ampliar a oferta pública de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. O Programa se apresenta como um modelo de alfabetização

---

<sup>41</sup> O Estado do Rio não aderiu à proposta do ENCCEJA.

simples, de baixo custo, gerenciado por uma organização não-governamental, a Comunidade Solidária.

É interessante perceber que o Alfabetização Solidária, sendo o único programa apoiado integralmente pelo governo federal, estando ligado, à época, diretamente à presidência da República, foi reconhecido pela sociedade, de um modo geral, como um programa governamental e não como um programa de uma organização não-governamental. O trabalho conjuga um conjunto de articulações, com inúmeras empresas, organizações, instituições de ensino superior e outras, pessoas físicas, prefeituras, governos estaduais e também o Ministério da Educação. O financiamento do trabalho é fruto de uma parceria com a iniciativa privada e o Ministério da Educação. As empresas aderiam voluntariamente ao Programa e dividiam com o MEC o custo de R\$ 34,00 por aluno/mês, R\$ 17,00 para cada parte, no ano de 2002.

A ênfase do MEC, na década de 1990, em tais propostas, especialmente na produção centralizada de materiais pedagógicos, pode indicar uma supervalorização em concepções pedagógicas, que contribuem para se perder, quando tratadas de forma dissociada, as conexões mais profundas entre o processo escolar e a realidade social concreta dos alunos, suas experiências sociais, as múltiplas formas de se relacionar com a escola e com o saber escolar, ou seja, com os sujeitos da EJA.

Frente ao processo de desreponsabilização, por uma ação mais direta, pela União, em curso desde os anos 1990, cabe destaque para a participação dos organismos internacionais como mecanismos de pressão na elaboração de políticas públicas para a EJA. Desde a primeira Conferência Mundial de Educação de Adultos (Elsinore, 1949), convocada pela UNESCO, até a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFITEA V, Hamburgo, 1997), percebe-se um papel indutor decisivo junto aos governos brasileiros, assim como em toda América Latina.

A tendência atual, desenhada na CONFITEA V, aponta para a construção de um novo paradigma baseado na educação continuada de pessoas jovens e adultas, procurando informar políticas educativas apoiadas nos princípios de integração e participação (DI PIERRO, 1998), colocando-a como poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável.

Tendo como base o Parecer do CNE, CEB 11/2000, no Estado do Rio de Janeiro, a Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação fixou, em novembro de 2000, normas para funcionamento de Cursos de EJA e de Exames Supletivos revogando a alínea d do art. 23 da Deliberação n<sup>o</sup>s 231/98 e as Deliberações CEE n<sup>o</sup>s 242/99 e 247/99. Trata-se da Deliberação CEE n<sup>o</sup> 259 de 07 de novembro de 2003 (Anexo).

Na verdade, comparando-se os textos dessas deliberações, observamos que as mudanças são essencialmente de redação e na ordem de apresentação dos artigos. Em ambos os textos, as instituições de EJA precisam ser credenciadas, mas as propostas referentes à alfabetização e às quatro primeiras séries são de responsabilidade da instituição promotora, apenas, sem necessidade de autorização.

Entretanto, chama a atenção uma alteração presente entre a deliberação de 1998 e a de 2000. Na primeira, o artigo n<sup>o</sup> 8 indicava a possibilidade de oferta profissionalizante: “Tendo em vista as características do alunado, poderão ser oferecidas alternativas profissionalizantes ou reconhecimento de experiência profissional.” (CEE/RJ, 1998, p.2) Mais do que isso, os parágrafos 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> desta deliberação indicavam a forma de viabilizar a profissionalização: conteúdos profissionalizantes correspondendo até 25% do currículo comum ou reconhecimento da experiência profissional de, pelo menos 5 anos, “aferida sempre que possível por meio de exame” (CEE, 1998,p.2).

Essa abertura para uma formação profissionalizante, como foi chamada, desaparece na deliberação de 2000. Nesta, por outro lado, é acrescida a obrigação de uma língua estrangeira, indispensável apenas na EJA de ensino médio.

À propósito ainda de tais alterações Cury (1999) nos lembra que “declarar (direito) é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem ou se esqueceram que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disto resulta a necessária cobrança de quem de direito quando este princípio não é respeitado” (CURY,1999). Mas vale, ainda, lembrar Saviani (1999) sobre o efeito das legislações que são mais indicativas do que prescritivas. Saviani destaca que Álvaro Vieira Pinto se referia à primeira LDB (Lei n<sup>o</sup> 4024/61) como “a lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual”. Ele mesmo, Saviani (1999, p.226), parafraseando essa “*espirituosa definição*”, como considerou, diz

que nossa atual LDB “é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual.”

De qualquer forma, convém mencionar, finalmente, que, nenhuma das deliberações do CEE/RJ enfoca a EJA como direito dos brasileiros. Esta palavra, inclusive, está ausente dos textos desse Conselho.

Em relação à política estadual da área encontramos na versão preliminar do documento *Educar para Transformar é Educar para o Sucesso*, produzido pela então Subsecretaria Adjunta de Ensino da SEE/RJ, indicações importantes, tanto para recuperar a forma como a EJA vinha sendo desenvolvida, como para destacar as primeiras orientações do Governo Garotinho (1999-2002), tendo como secretário de educação, Hesio Cordeiro.

O documento mencionava que, nesse período, havia três maneiras de se fazer EJA no Estado: “cursos seriados em módulos semestrais ou anuais, cursos instrumentalizados a partir do ritmo de aprendizagem de cada aluno e os exames supletivos” (SEE/RJ, 1999,p.28). Todas essas possibilidades eram consideradas, pela SEE/RJ, ineficazes diante das “novas tendências mundiais”, cabendo a revitalização dos Centros de Estudos Supletivos, a criação de cursos organizados por blocos, o oferecimento de exames supletivos permanentes e a “vinculação com cursos voltados para a qualificação ou requalificação do trabalhador.” (SEE/RJ, 1999,p.29)

À época, havia uma mobilização em torno da construção das novas políticas em nível estadual, própria de um governo que reunia as frentes consideradas naquele momento mais progressistas. O referido documento também destacava, tendo como eixo o direito ao acesso de uma EJA de qualidade, no conjunto das demais políticas estaduais, a necessidade de integração desta modalidade ao ensino regular. “Assim, cabe ao Estado, implantar uma política educacional especial para atendimento aos jovens e adultos, para que sejam cúmplices dos avanços tecnológicos sociais do milênio que se anuncia” (SEE/RJ, 1999,p.28). O Estado, portanto, assumia, sem mencionar articulações com os municípios o atendimento nessa área, o que nos ajuda a compreender a ampliação da oferta nos municípios, como será visto posteriormente neste estudo.

Uma importante expressão da década de 1990 e que não pode ser desprezada é o surgimento dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, reunindo e organizando

informalmente a área, que esteve bastante dispersa no período final dos anos de 1980 a meados da década de 1990. Os fóruns reúnem educadores de diversas regiões brasileiras, com uma significativa participação de representantes de secretarias estaduais e municipais de educação, articulando as esferas governamentais e não-governamentais, buscando um atendimento de qualidade na área da educação de jovens e adultos trabalhadores.

A história dos fóruns tem início com a convocação da UNESCO para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias para a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, ocorrida, em Hamburgo, em julho de 1997. O Ministério da Educação repassou para os governos estaduais a incumbência de coordenar as discussões, reunindo as esferas governamentais e não-governamentais. Porém, o procedimento sugerido pela própria UNESCO não foi praticado com sucesso. Na maioria dos estados, as secretarias de educação se incumbiram de indicar representantes e formular documentos sem a garantia da participação e da discussão democrática.

No Estado do Rio de Janeiro, a Secretaria de Estado de Educação não cumpriu as determinações da UNESCO e, dessa forma, solicitou-se ao MEC permissão para que a Delegacia do Ministério no Rio de Janeiro (DEMEC/RJ) organizasse a reunião estadual. Com a concordância do MEC e o conhecimento da UNESCO, realizou-se, então, um rápido levantamento de órgãos e instituições que desenvolviam algum trabalho na área. Surpreendentemente, a resposta foi bem maior do que a prevista.

Os primeiros encontros revelaram uma profunda desarticulação, principalmente no que se refere às três esferas de poder: a União, os Estados e os Municípios. Indicaram, ainda, a falta de informações sobre aspectos pedagógicos, financeiros e legais e um profundo desejo, pelos participantes, de estruturar um espaço que possibilitasse a troca de experiências e a construção de parcerias, apesar das diferenças de cunho político-administrativo existentes. Assim, organizou-se o primeiro Fórum de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro, em 1997.

Em 2003, no Brasil, existiam dezoito fóruns estaduais (Amazonas, Rondônia, Tocantins, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Goiás, Distrito Federal); dois fóruns em processo de formação (Mato Grosso do Sul e



Roraima) e três regionais (Regional Leste de Minas, Oeste Paulista e Nordeste Paulista). Tal organização estimulou, em 1999, uma articulação nacional: os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). O primeiro ENEJA aconteceu no Rio de Janeiro, em 1999, o segundo na Paraíba, em 2000, o terceiro em São Paulo, em 2001, o quarto em Minas Gerais, em 2002 e o quinto em Mato Grosso, em 2003.

A inovação na organização dos fóruns e dos ENEJA, está exatamente na sua dinâmica de funcionamento, que acontece por meio de uma rede de educadores, independente das suas relações institucionais. A rede se comunica através da Internet<sup>42</sup> e tem o apoio da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB).

## **2.9 A EJA no primeiro ano do Governo Lula**

A partir do ano de 2003, primeiro ano de gestão do Partido dos Trabalhadores, sendo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e Ministro da Educação o professor Cristovam Buarque, as políticas para a área não registraram mudanças significativas no que diz respeito ao entendimento da Educação de Jovens e Adultos como um conjunto de processos de aprendizagem, que compreende a educação formal e permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa plural.

Na gestão do Ministro Cristovam Buarque, como uma das primeiras ações anuncia-se a criação do programa Brasil Alfabetizado e da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, dentro da estrutura do MEC, porém, novamente, à margem do sistema nacional de educação, como um todo. Como destaque, é importante atentar para o nome da secretaria: “extraordinária”, partindo da premissa que a questão do analfabetismo é algo que pode ser trabalhado de forma isolada do sistema de ensino, sem conseqüências para o próprio sistema. Fala-se, mais uma vez, de “erradicação”, evocando-se, novamente, a visão estigmatizante da doença que deve ser extirpada. Nessa direção, Fávero (2004) adverte:

---

<sup>42</sup> O e-mail da rede é [foruns@yahoogrupos.com.br](mailto:foruns@yahoogrupos.com.br).

Não há como reafirmar a mais importante lição de praticamente cinquenta anos de experiências: campanhas e movimentos de massa não resolveram e não resolverão o problema do analfabetismo da população adulta. Ele tem raízes fundas na sociedade injusta e desigual. É gerado pela ausência e insuficiência da escolarização das crianças e adolescentes. Boa parte dos analfabetos jovens e adultos passaram um ou dois anos na escola; aprenderam mal, mas alguma coisa, esquecida pelo desuso. Muitos jovens de hoje estão saindo da escola sabendo mal ler, escrever e contar. Continuamos oferecendo pobres escolas, para as camadas pobres da população. Diz-se ter sido praticamente universalizado o ensino fundamental. Qual ensino? Com qual qualidade? (...) Não é mais possível pensar fazer a alfabetização de jovens e adultos em meses. É preciso fazer a educação de jovens e adultos como um processo educativo amplo, que pode começar pela alfabetização, como primeira etapa, desde o primeiro momento obrigatoriamente articulada a outras etapas, que configurem o ensino fundamental completo. Só assim se estará caminhando na direção de repor o direito à educação, anteriormente negado ou mal garantido. (FÁVERO 2004, p.27-28)

Abaixo estão expostas as diretrizes oficiais anunciadas pelo MEC no primeiro ano do Governo Lula (2003):

- Programa Fazendo Escola — Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos. Segundo o MEC, o objetivo deste Programa é contribuir para enfrentar o analfabetismo e a baixa escolaridade em bolsões de pobreza do País, onde se concentra a maior parte da população de jovens e adultos que não completaram o Ensino Fundamental. O Ministério da Educação propõe o desenvolvimento de ações conjuntas, em regime de colaboração entre as esferas do poder público. A parceria entre o Ministério da Educação, os governos estaduais, as prefeituras municipais e a sociedade civil busca institucionalizar a Educação de Jovens e Adultos como política pública no sistema de ensino brasileiro. O Programa consiste em apoio financeiro e técnico do MEC aos governos estaduais e municipais. Em 2003, foram previstos 387,2 milhões de reais, atendendo a 2.015 municípios dos estados do Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, Rondônia, Sergipe e Tocantins. O programa prevê também o atendimento em outros nove estados: Amapá, Amazonas, Espírito Santo, Goiás, Minas

Gerais, Mato Grosso, Paraná, São Paulo e Rio Grande do Sul, a municípios situados em microrregiões com Índice de Desenvolvimento Humano menor ou igual a 0,5, segundo o Atlas do PNUD de 1998. Nesse universo, o Censo Escolar de 2002 registrou 1.549.004 matrículas em cursos presenciais com avaliação no processo. Na verdade, o programa é o mesmo do governo anterior, quando se denominava Assistência Financeira a Projetos Educacionais.

- Proposta Curricular — Subsídios à elaboração de projetos e propostas curriculares para o 1º Segmento e para o 2º Segmento do Ensino Fundamental, produzidos pelo MEC. Os mesmos produzidos na gestão anterior.
- Material Didático – Os materiais são os mesmo produzidos na gestão anterior, até o final do ano de 2003.
- Programa Brasil Alfabetizado - O Programa Brasil Alfabetizado é realizado pela Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, criada ao largo da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos do MEC, ou seja, de dentro da estrutura do Ministério da Educação. A meta é alfabetizar, por meio de convênios assinados com estados, municípios e entidades organizadas da sociedade civil, um milhão de jovens e adultos e capacitar 55.905 alfabetizadores. Os recursos são repassados às instituições conveniadas mediante a aprovação de projetos de alfabetização e do credenciamento no FNDE. Os termos do convênio estabelecem o repasse de R\$ 80,00 por alfabetizador capacitado e mais R\$ 15,00/mês por aluno, para a remuneração dos alfabetizadores. Às instituições conveniadas cabe a responsabilidade de manter a infra-estrutura necessária: salas de aula, material didático e pedagógico, entre outros.

Segundo informações veiculadas no *site* do MEC, o objetivo do “Brasil Alfabetizado” é a efetiva alfabetização de jovens e adultos com 15 anos ou mais que não tiveram acesso à leitura e à escrita. Para o aluno, é a porta de entrada aos estudos e ao acesso à profissionalização, com possibilidades de ganhos reais. O MEC ainda ressalta que, para o alfabetizador, aspectos relevantes são a possibilidade de emprego e renda e o investimento em sua capacitação, que servirá de estímulo ainda à continuidade dos estudos.

Entre as principais preocupações do Programa está o fato de o processo de alfabetização considerar a qualidade da aprendizagem do aluno, pois o “Brasil

Alfabetizado” objetiva incorporar hábitos de leitura e escrita e introduzir conhecimentos básicos de matemática ao cotidiano dos alfabetizandos, além de incentivá-los à continuidade dos estudos. Assim, adverte que é preciso que os parceiros responsáveis pela implementação do Programa sejam criteriosos ao avaliar os resultados, para que, no final do processo de alfabetização, os alunos sejam capazes de produzir, ler, compreender e interpretar textos e realizar operações matemáticas.

Recomendam também, que as turmas de alfabetização sejam formadas com um mínimo de 15 alunos e máximo de 25 e que a carga horária diária seja de duas horas, totalizando dez horas-aula/semana. A carga horária total deve ter, no mínimo, 200 horas-aula por curso.

Com essa perspectiva, o MEC anuncia o processo de capacitação dos alfabetizadores como prioridade, “devendo acompanhar todo o trabalho educacional”. A capacitação deve ter formação inicial de 30 horas e ser complementada continuamente, com periodicidade semanal, “para superar as dificuldades vivenciadas em sala de aula e propiciar a troca de experiências entre os alfabetizadores”. Sugere que a capacitação seja presencial e contenha aspectos políticos referentes à inclusão social, além de técnicas relativas à aquisição da escrita, articulando teoria e prática da atividade do alfabetizador.

Com relação ao uso de material didático para a alfabetização de jovens e adultos, apontam que o processo de ensino-aprendizagem deve se dar a partir do interesse e do contexto sócio-cultural dos alunos, “guardando relação direta com a realidade local”.

Como apoio ao Programa Brasil Alfabetizado, o MEC desenvolve, ainda, o “Projeto Leituração”, que tem como objetivo a manutenção/efetivação do processo de alfabetização de jovens e adultos, “por meio da incorporação de hábitos de leitura e escrita no cotidiano dos recém-alfabetizados e da conseqüente continuidade dos estudos”. O projeto baseia-se na distribuição de livros aos concluintes de cursos de alfabetização organizados com o apoio financeiro do MEC. O primeiro exemplo é a coleção “É só o começo”, que reúne livros de literatura brasileira e mundial adaptados ou escritos em linguagem simples, própria para jovens e adultos que estão desenvolvendo o “gosto pela leitura”.

Na Bienal do Livro, no Rio de Janeiro, em 2003, foram apresentadas as primeiras três obras literárias da coleção: *Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães; *Triste Fim de*

*Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, e *Garibaldi e Manuela: uma História de Amor*, de Josué Guimarães. Para dar continuidade ao projeto, foi criada uma comissão técnica de análise e seleção de obras literárias e de informação<sup>43</sup>.

Cabe ressaltar, que o que aparece como novo pode estar sendo, na verdade, uma reedição de velhas formas do fazer EJA no Brasil. “Reinventar-se a roda”, por meio de discursos contundentes, buscando produzir a crença de que existe uma intenção política de transformação a situação. Sem dúvida, pode estar existindo, mas os caminhos escolhidos podem estar remontando à velha prática de fazer alfabetização com mão-de-obra barata e desqualificada, em curto espaço de tempo e sem a garantia de continuidade nos sistemas de ensino. Nessa direção, jovens e também adultos parecem estar, como Sísifo, condenados mais uma vez a uma escolarização precária, por conta da falta de uma política de EJA com qualidade social.

No prefácio do Programa Brasil Alfabetizado, escrito pelo então Ministro da Educação, Cristovam Buarque (2003), na revista do MEC, *Alfabetização: práticas e reflexões – subsídios para o alfabetizador*, pode-se observar a dificuldade, mesmo em educadores identificados com campos mais progressistas da educação, em romper com uma visão da alfabetização, que passa ao largo das políticas públicas e de seus sistemas:

A meta é tirar da escravidão do analfabetismo cerca de 20 milhões de brasileiros, jovens e adultos [...]. Você pode abraçar essa causa alfabetizando pessoas próximas, de seu círculo doméstico ou de trabalho, sem sacrificar sua agenda diária [...]. Você pode entrar na história do Brasil como quem participou dessa grande revolução: abolir o analfabetismo adulto no país. Vale a pena deixar sua marca na história. (BRASIL, MEC, 2003, p.4)

A dificuldade em romper com esse tipo de visão demonstra o quanto tais concepções estão enraizadas em nossa sociedade. Dessa forma, a história trazida nesse

---

<sup>43</sup> Em 2003, a Comissão de avaliação dos livros das obras literárias era formada por: João Luiz Homem de Carvalho (presidente-secretário extraordinário de erradicação do analfabetismo); Edmir Perrotti (Escola de Comunicação e Artes – ECA/USP); Laura Constancia Austregésilo de Athayde Sandroni (Conselho Diretor da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil); Ligia Cademartori Magalhães (tradutora e pesquisadora de literatura para crianças e jovens); Lucília Helena do Carmo Garcez (Universidade de Brasília); Luis Augusto Fisher (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); Maria Antonieta Antunes Cunha (PUC/MG e Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais); Maria Valéria Vasconcelos Rezende (pesquisadora e alfabetizadora de jovens e adultos) e Marly Amarilha (Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

capítulo buscou mostrar que as propostas fundamentadas em modelos de grandes campanhas, entendidas como algo emergencial, estão longe de atingir algum sucesso, tendo em vista que os resultados do processo educativo têm o fator tempo como fundamental e que a EJA deve ser interpretada como parte da educação básica.

Mais sério ainda é o fato de que, em decorrência do emergencial, ganha espaço o provisório, o amadorismo, o voluntarismo etc., reforçando a visão improdutiva atribuída à Educação de Jovens e Adultos, que, em vez de levar o aluno ao entendimento de que está sendo vítima de um emaranhado de descompromissos públicos, acaba por fazê-lo ver a si próprio como fracassado frente a mais uma tentativa de escolarização.

Na verdade, a EJA acabou por ser direcionada para o campo das políticas compensatórias, de suplência, quando deveria ser tratada como política universal e de cidadania. A demanda pela Educação de Jovens e Adultos existe, é real, concreta, está no mundo do trabalho e na vida cotidiana.

O que se pretendeu destacar nessa trajetória histórica são as concepções que traduzem a EJA e seus sujeitos. Nesta descrição geral, observa-se uma trajetória que foi passo a passo construindo uma educação desqualificada, porque voltada para pessoas que são tratadas como “seres humanos menores”, ressaltando-se a utilização de termos que indicam de forma recorrente características negativas e depreciativas. A história não apresenta os alunos de EJA como sujeitos de direitos e de desejos.

Os documentos aqui recuperados traduzem como a sociedade qualifica o público da EJA, destituindo-o sempre de capacidades para pensar as esferas coletiva e individual e decidir sobre sua intervenção no mundo. Além da deficiência no campo da leitura, da escrita e do cálculo, assim como na baixa escolaridade, estar nessa condição transforma o aluno “deficiente” de outras ordens: moral, ética, religiosa, de processo civilizatório, de humanidade etc. A falta de acesso, que pode ser interpretada como apenas uma das tantas conseqüências “naturais” de ser pobre, traz um quadro bastante tenso e traduz-se em formas de sofrimento no cotidiano dessas pessoas.

Nessa perspectiva, a busca por uma educação para jovens e adultos ultrapassa o desejo e a necessidade do acesso ao mundo letrado. Na visão social, construída historicamente, abrange aspectos mais amplos da vivência desses indivíduos, como pessoas

que vivem à margem, não sabem nada, são cegas para o mundo, inferiores, inúteis, sugerindo uma posição subalterna na estrutura social, e tendendo a avaliar esta condição como de estrita responsabilidade pessoal.

Uma educação com todos esses atributos de desqualificação e desvalorização, não é tarefa simples para se transformar. Portanto, cabe às Ciências Sociais e Humanas produzir os aportes necessários para desnaturalizar tais concepções, que geram práticas profundamente discriminatórias. Aceitando que o conhecimento intelectual é produto de várias dimensões da vida social, conforme nos adverte Oliveira (1997), citando Freire, entendemos que é necessário assumir uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização.

É preciso estar atento para pensar a educação de jovens e adultos inserida nas políticas públicas. Afinal, como alerta Beisiegel (1997), com propriedade, “durante muito tempo ainda, as miseráveis condições de vida de amplos setores da população e as condições de funcionamento do próprio sistema no país continuarão a produzir elevados contingentes de jovens analfabetos. O sistema escolar não pode ignorá-los”. (BEISIEGEL,1997, p.31)

### 3. A EJA E OS JOVENS

A ação educativa promovida na EJA é, como vimos no anterior, geralmente intitulada de programa, projeto, experiência, movimento, campanha etc., colocando e marcando o campo da Educação de Jovens e Adultos no lugar do “provisório” e na condição de “não-estabelecido”, no sentido que Elias e Scotson (2000) nos ajudam a perceber.

Castel (1997) contribui nesse debate, indicando que esses modelos de projeto, nos quais poderíamos incluir os que vêm sendo desenvolvidos pela EJA, servem como intervenções emergenciais de combate à exclusão. A preocupação não está em solucionar o problema, mas em produzir ações que permitam um controle social dessas populações com o objetivo de minimizar situações de conflito.

As estratégias adotadas partem da premissa de que o enorme contingente populacional empobrecido que se encontra à margem da base econômica e social deve ser atendido por programas e projetos que ofereçam mecanismos de pequenas inclusões e uma relativa harmonia social, como se viu na história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Dessa forma, no lugar de políticas sociais efetivas, incluindo aquelas necessárias à educação dos jovens, são traçadas numerosas medidas compensatórias, assistenciais e de controle que, como destaca Castel (1997, p.29) correm o risco de se reduzir a um “pronto-socorro social”, na tentativa de reparar as fraturas, sem intervir nos processos que produzem tais situações. As ações de inserção são essencialmente operações de reposição para preparar dias melhores, porém a implementação de políticas de caráter provisório para os “excluídos” se tornou permanente, as medidas tomadas para lutar contra a exclusão tomam lugar das políticas sociais mais gerais.

Neste capítulo, voltado à discussão sobre aqueles que têm sido historicamente marginalizados, os *outsiders*, pretendemos, primeiramente, abordar questões centrais para a compreensão da EJA e de seus jovens alunos, dentre as quais as relacionadas com a produção de interdições e desigualdades sociais.



### 3.1 Exclusão e desigualdade social: sentidos e pressupostos

A construção de uma sociedade pautada pela justiça e pela igualdade continua sendo uma referência norteadora de muitas ações e reflexões na área da educação. Entretanto, nas realidades contemporâneas, o contrato social, expressão da modernidade, que pretendia incluir os sujeitos na sociedade e que ganhou força no chamado Estado do Bem-Estar (Chauí, 1997), tem, nas últimas décadas, dado lugar a contratos que criam estratégias mais voltadas à *exclusão* do que à inclusão, bastante afastados dos ideais de justiça e igualdade.

Uma definição bastante plausível de exclusão social<sup>44</sup> refere-se ao impedimento ou à dificuldade de acesso aos direitos da cidadania, como a igualdade perante a lei e as instituições públicas, e às oportunidades sociais, com maior agravamento na realidade das grandes metrópoles. De modo aparentemente banal, podemos afirmar que, no atual estágio do nosso capitalismo, a inclusão é cada vez mais limitada, sugerindo, muitas vezes, que a desigualdade seja um processo inevitável, natural, incorporado ao cotidiano.

Santos (1995), Castel (1997) e Martins (2002) ampliam essa reflexão. Castel (1997), considera que a exclusão vem se impondo para definir todas as modalidades de miséria do mundo: o desempregado há muito tempo, o jovem da periferia, o sem domicílio fixo, de forma que a questão da exclusão torna-se a questão social por excelência. Tal deferência ao termo, segundo esse autor, vem sendo utilizada por diferentes forças políticas, da direita à esquerda, o que nos alerta para o uso impreciso, “sintomático”, que pode ocultar a especificidade de cada situação. Castel lembra, ainda, que os traços constitutivos essenciais das situações de exclusão não se encontram nas situações em si mesmas, mas nas transformações recentes das regras do jogo social e econômico que as marginalizou. Falar

---

<sup>44</sup> Segundo Manuel Castells (*apud* ABRAMOVAY ET. AL., 1999), o conceito foi construído por instituições formuladoras de Políticas Sociais da Comissão da União Européia e adotado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). O relatório da Comissão Européia refere-se à *exclusão* como “as restrições aos direitos do cidadão a um certo padrão básico de qualidade de vida e da participação nas oportunidades sociais e ocupacionais da sociedade”.

em termos de exclusão, conclui o autor, é rotular com uma qualificação puramente negativa que designa a falta, sem dizer no que ela consiste nem de onde provém:

Parece mais fácil e mais realista intervir sobre os efeitos de de um disfuncionamento social que controlar os processos que o acionam, porque a tomada de responsabilidade desses efeitos pode se efetuar sobre o modo técnico, enquanto que o controle do processo exige um tratamento político. (CASTEL, 1997, p.30)

A reflexão de Martins (2002), também crítica em relação ao conceito de *exclusão*, tem alguma semelhança com a de Castel (1997) na sua origem, mas traz outras especificidades. Para Martins, assim como para Castel, a categoria exclusão é carregada de imprecisão, questionando-se sobre os motivos pelos quais os que se preocupam com a exclusão social querem “encaixar a realidade dos pobres nesse conceito e porque já não serve o conceito de pobre ou o conceito de trabalhador ou o conceito de marginalizado” (MARTINS, 2002, p.27). Segundo esse autor, o discurso sobre a exclusão é o discurso dos integrados, tanto ao sistema, quanto aos valores a ele correspondentes. Nessa direção, categoria exclusão é, na verdade, resultado de uma metamorfose nos conceitos que procuram explicar a ordenação social que resultou do desenvolvimento capitalista. Nutre-se, neste momento histórico, de um aparato ideológico referido à condição operária em seu apogeu e não à realidade de fragilidade atual.

Santos (1985), por sua vez, ressalta diferenças importantes entre exclusão e desigualdade:

Se a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, a exclusão é, sobretudo, um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por meio de um discurso de verdade, cria a interdição e a rejeita. O sistema de desigualdade se assenta, paradoxalmente, no caráter essencial da igualdade; o sistema de exclusão se assenta no caráter essencial da diferença. O grau máximo da exclusão é o extermínio; o grau extremo da desigualdade é a escravidão. ( p. 123 )

Nesse debate, é também oportuno atentar, conforme alerta Bourdieu (1998), para a dimensão simbólica do processo de exclusão por meio do papel perverso exercido pelos meios de comunicação. Heringer, Carvalho e Limoncic (1994) destacam, ainda, que os excluídos estão associados a determinados atributos sociais, raciais e culturais, reforçados por meio de linguagens negativas, preconceituosas e discriminatórias.

A cultura também vem ganhando destaque na interpretação dessas questões, Hall (1997) assinala que a cultura tem alcançado significativa centralidade nos fenômenos sociais contemporâneos. Moreira (2002), alerta para o papel constitutivo da cultura hoje, expresso em praticamente todos os aspectos da vida social: a cultura assume cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização da sociedade como na constituição de novos atores sociais. O autor aponta ainda, que considerar a cultura, tanto na estrutura empírica da sociedade como na teorização social, não implica reduzir tudo à cultura, não implica argumentar que nada existe senão a cultura. Implica, sim, considerar que em toda prática social se encontram envolvidas questões de significado.

Tratar o campo educacional a partir das desigualdades sociais<sup>45</sup>, considerando que o sistema escolar foi estruturado para não ser igualitário, é requisito para a compreensão dos processos escolares vividos pelos jovens nas escolas noturnas de EJA. Dubet (2001) afirma, primeiramente, que tudo muda quando a escola de massa se empenha em oferecer condições iguais de oportunidades, já que a seleção não é mais feita no acesso à escola, mas no seu interior, na trajetória educacional, ganhando destaque o desempenho individual, a

---

<sup>45</sup> “As desigualdades sociais não se estruturam fora do jogo entre as diferenças “identitárias” e culturais, pois o simbólico é constitutivo do social. No caso brasileiro, o processo de negação de dignidade humana aos escravos – e que se reproduziu para os seus descendentes, além da imensa legião de outros não-incorporados rurais e urbanos –, contribuiu para pavimentar todo um conjunto de práticas, autodefinições e representações sociais, legitimando, no plano simbólico – isto é, dos valores e das representações sociais –, o processo de exclusão das instituições centrais das sociedades modernas – o Estado e o mercado. Nesse processo de exclusão social e simbólica, em que negação de dignidade e condições de vida se reforçam mutuamente, as percepções vão sendo erguidas não apenas sobre as condições de vida dos grupos, mas sobre a *condição* dos membros dos grupos enquanto sujeitos e enquanto autopercepção dos próprios sujeitos. Os atributos produzidos pelas condições de vida descolam-se destas e naturalizam-se, tornando-se um estereótipo em relação ao grupo, que passa a ser associado a todos os seus membros, produzindo-se, desse jeito, uma qualidade negativa vinculada à diferença. Quando diferenças “identitárias” ou culturais articulam-se à pobreza, formando aquilo que vem sendo chamado de “desigualdades horizontais” (STEWART, 2002), as piores formas de exclusão se produzem. No Brasil, a combinação de indicadores de renda, educação e ocupação, com variáveis de cor e gênero, aumenta a desigualdade, como se vê, por exemplo, na relação entre anos de estudo e níveis de rendimento. Se uma mulher precisa em média estudar de 8 a 11 anos para alcançar rendimento igual ao de um homem com 1 a 3 anos de estudo, no caso das mulheres não-brancas, elas devem estudar de 8 a 11 anos para alcançar o salário médio das brancas com 4 a 7 anos de estudo”. (VAITSMAN, 2002, p. 7).

competição, o chamado fracasso escolar. Resgatando os paradigmas que marcaram as análises sobre a escola e o desempenho escolar, nas últimas décadas, o autor assinala que, por muito tempo, “pensamos que uma oferta igual pudesse produzir igualdade”:

Hoje, percebemos que não só ela não é realmente igual, mas que sua igualdade pode também produzir efeitos não igualitários somados aos efeitos que ela deseja reduzir. Deslizamos, assim, sem nos darmos conta, para uma filosofia política menos centrada na igualdade que na equidade. (DUBET, 2001, p.13)

As contribuições do autor são amplas. Uma das maiores diz respeito ao que ele denomina de experiência social das desigualdades. Dubet (2001) acentua a aguda contradição nas sociedades modernas entre a igualdade e as múltiplas desigualdades, o que assume natureza violenta e ameaçadora, destacando a auto-responsabilização dos sujeitos pelo seu fracasso, de modo a considerarem-se responsáveis pela sua própria infelicidade, deixando-se invadir pela “consciência infeliz”, visto que, nas sociedades modernas, as lutas coletivas tendem a ser diluídas em provas pessoais. As desigualdades se expressam de várias formas, assinala esse autor. Muitas vezes, quando os jovens percebem estar perdendo esse “jogo escolar”, porque efetivamente não são iguais, surgem algumas opções - como a própria retirada do jogo – reconhecidas como evasão, abandono, repetência<sup>46</sup> ou violência. Por um lado, a “destruição do jogo”; por outro, novas composições, como, no caso no Brasil, o grande número de cursinhos pré-vestibulares em funcionamento para a população pobre, organizados pelas próprias comunidades. O próprio jovem, com frequência, prefere radicalizar sua situação de *outsider*: não faz mais as tarefas; agride, fisicamente ou simbolicamente, professores, colegas e funcionários, transformando-os todos em inimigos.

Outra dimensão que expressa a “retirada do jogo” é a negociação de um conformismo escolar – notas médias baseadas na chamada “boa vontade”. Nada muda, mas as aparências se mantêm. Talvez essa seja a trajetória mais recorrente dos alunos de EJA: o aluno repete muitas vezes, retorna, abandona, muda de escola e, finalmente, muda do diurno para o noturno (LEÃO, 1998; MARQUES, 1997), o que significa, ao mesmo tempo, punição e desvalorização.

---

<sup>46</sup> Madeira e Monteiro (1998) apontam que a maioria dos motivos para o abandono está vinculada a práticas existentes no interior da escola, como, por exemplo: trajetórias marcadas por repetência, dificuldade em entender os conteúdos, dificuldade no relacionamento com professores e colegas.

Muitas tensões fazem parte dessas trajetórias educacionais e Dubet (2001), mais uma vez, chama a atenção para o fato de o jovem pobre percorrer uma série de provas individuais para permanecer no sistema escolar. Para ele, essas provas são sempre um “jogo de cartas marcadas”. A reivindicação de reconhecimento na escola é um espaço das identidades para que se possa sobreviver nesse jogo. O reconhecimento de identidades é o único modo de conciliação possível frente às desigualdades, principalmente se pensarmos que a interação que surge nas escolas também acumula capital social, já que ali se constroem relações sociais, redes de amigos e contatos<sup>47</sup>.

Bourdieu (1999) alerta para os sinais de “resignação sem ilusão”, mascarada em “indiferença impertinente”, quando os jovens tentam garantir a visibilidade na escola, como acontece quando levam o *walkman* para a sala de aula, ou usam roupas com mensagens estampadas, tentando demonstrar que a vida verdadeira estaria fora dali. Para o autor o processo dos “marginalizados por dentro” é extremamente perverso, porque não bastou conquistar o acesso ao ensino para ser beneficiado por ele: “o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo e isto faz com que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais” (p.482). Ressalta ainda, que com a “democratização escolar”, os alunos pobres são ainda mais estigmatizados, na medida em que ao fracassarem são culpabilizados, já que tiveram, na aparência, “suas chances”. Dessa forma, “a instituição escolar é uma fonte de decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela” (BOURDIEU, 1999, p.483).

A fim de dar concretude a essa discussão, apresentamos, a seguir, dados disponibilizados pelo IBGE/PNAD, em 2001, sobre os motivos pelos quais os jovens brasileiros do Sudeste e do Nordeste, na faixa de 15 a 17 anos, não freqüentavam a escola naquele ano (Gráfico 1).

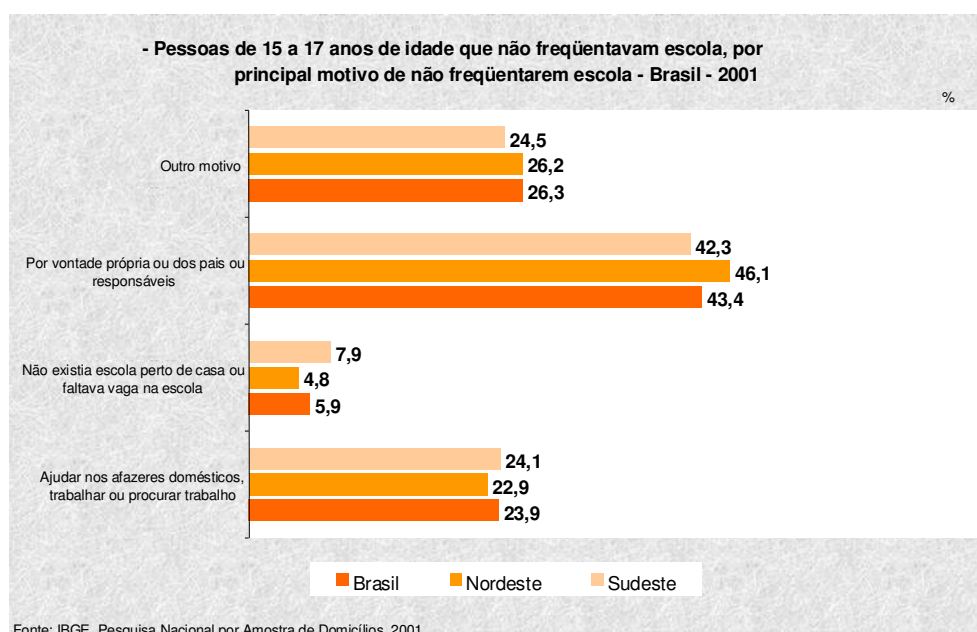
A vontade própria ou a dos pais e responsáveis, como motivo para não freqüentar a escola, sugere, como nos alerta Dubet, que os jovens podem estar se “retirando do jogo de cartas marcadas”.

---

<sup>47</sup> Madeira e Monteiro (1998) destacam que os jovens, independente de sua condição socioeconômica, almejam uma escola onde realmente aprendam e que também seja um espaço de sociabilidade, onde encontrem amigos, namorem e conversem.

O mesmo gráfico ainda sinaliza outras importantes diferenças. A falta de oferta escolar é indicada por um percentual maior de jovens da região Nordeste, assim como a procura pelo trabalho ou o compromisso com os afazeres domésticos são motivos mais frequentes entre os jovens da região Sudeste.

GRÁFICO 1 : Pessoas de 15 A 17 anos de idade que não freqüentavam a escola, por principal motivo. Brasil, 2001



Assim, muitas barreiras têm dificultado o acesso e a permanência dos jovens na escola. A vulnerabilidade deles, neste sentido, surge, principalmente, em virtude da baixa qualidade do ensino público, da segmentação educacional e de problemas que concorrem para diminuir a procura por este serviço básico. Além disso, e em estrita relação com o problema da qualidade do ensino, está o problema da segmentação socioeconômica das escolas. As escolas, cada vez mais, se dirigem a públicos específicos, distintos por sua classe social, limitando a interação entre diferentes. Nesse sentido, a acumulação de capital social passa a operar em círculos cada vez mais restritos, favorecendo o isolamento dos jovens e a segregação ainda maior dos mesmos. A escola como é pensada, ainda de forma profundamente tradicional, não responde às necessidades e aos desejos dessas populações.

Questões como essa nos levam a repensar os processos educativos da EJA, apontando, cada vez mais, para a preocupação em colocar o ser humano no centro dos processos educativos, considerando que a escolaridade não pode ser pensada como um fim em si mesma.

### **3.2 Os jovens do “último turno”: espaços e significados da EJA**

O movimento que impede a entrada dos jovens pobres no contrato social que estabelece o direito à educação, associado ao desemprego estrutural,<sup>48</sup> provoca uma das mais perversas desestruturações. Tal reflexão nos faz concluir que exclusão, desigualdade, juventude e educação não são termos dados, mas construções sociais e, portanto, manipuladas e manipuláveis.

No caso da juventude, Bourdieu (1983) chama a atenção para o perigo de se falar de jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, relacionando tais interesses a uma idade definida biologicamente. Esta abordagem já constituiria, em si mesma, uma manipulação evidente.

Com essas preocupações, utilizamos o termo para tentar compreender esse grupo de jovens de escolarização precária em busca de emprego, tentando conhecer seu perfil próprio e em que redes de sociabilidade estão incluídos. Entender os fatores que interdita a produção de novas identidades<sup>49</sup> e de novos pertencimentos é de fundamental importância no campo que relaciona a juventude com a EJA, considerando, principalmente, que a exclusão social é um processo e não uma condição.

---

<sup>48</sup> Sanchis (1997) aponta que o acesso mais amplo ao ensino formal ocorre no mesmo momento histórico em que o desemprego juvenil aumenta.

<sup>49</sup> Barth (2000) diz que é necessário estudar o campo de diversidade dentro de uma mesma identidade. Lembra que a sociedade não é uma coisa, mas um contexto de ações e resultados de ações.

Passamos, então, a pensar a juventude,<sup>50</sup> como uma categoria de análise, uma construção histórica em uma construção cultural, que funciona como um instrumento metodológico útil para promover a dissociação do objeto empírico, permitindo a visualização mais clara dos problemas analisados. Enfim, é uma categoria construída sempre com diversos propósitos e interesses, não podendo ser analisada de forma encapsulada, para não ter a sua vitalidade podada.<sup>51</sup>

Para Bourdieu (1983), a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputa em todas as sociedades:

[...] as classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter, em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar (...) Somos sempre o jovem ou o velho de alguém. É por isto que os cortes, sejam em classes de idade ou em gerações, variam inteiramente e são objetos de manipulação. ( p.112-113)

Pais (1996, p. 47) defende que a juventude deve ser olhada não apenas na sua aparente unidade, mas também na sua diversidade. Propõe que esse olhar deve ir além de uma visão geracional, entendida como fase da vida, como dados biológicos ou mesmo como interpretações que tenham como foco unicamente a dominação nas relações de classe. Ele propõe olhar a realidade por meio do cotidiano dos jovens.

Nesse espaço, percebemos diversas juventudes procurando estratégias de vida que, além de constituir instrumentos a serviço de vontades materiais, são também autorizações para a resistência social e para a visibilidade, com enormes diferenças quanto às condições de vida, desde as relativas ao acesso aos sistemas de ensino, as afetas ao mundo do trabalho, até aquelas relativas ao acesso e a produção de bens culturais.

---

<sup>50</sup> A idéia de juventude generalizada é bastante recente. Segundo Ariès (1981), uma criação da sociedade ocidental, que, paulatinamente, instituiu um período de preparação para a vida adulta. Para Feixa (1998), a origem da juventude pode ser encontrada na longa transição do feudalismo para o capitalismo e nas transformações que acompanharam a passagem de um modo de produção para outro. Essas mudanças tiveram reflexos nas instituições e na constituição de processos individuais.

<sup>51</sup> Novaes (2000, p.47) sinaliza que o lugar social que pessoas jovens ocupam na sociedade influi nas maneiras como elas são ou não pensadas como jovens. E, para Abramo (1997), a compreensão do que é a juventude foi marcada pelo que faltava e não pelo que trazia de realmente novo.



Assim, torna-se fundamental entender e repensar a EJA através do conhecimentos de seus sujeitos. No caso, jovens alunos, que observados de perto nos permite entender a diversidade de comportamentos frente à escola e suas vidas.

Nessa perspectiva, como alerta Bourdieu (1999), as ciências sociais devem funcionar como um “serviço público” cuja a missão é “desnaturalizar” e “desfatalizar” o mundo social e requerer condutas por meio da descoberta das causas objetivas e das razões subjetivas que fazem as pessoas fazerem o que fazem, serem o que são, e sentirem da maneira como sentem. E dar-lhes, portanto, instrumentos para comandarem o inconsciente social que governa seus pensamentos e limita suas ações.

Neste trabalho, o foco está na EJA destinada ao jovem, desenvolvida no âmbito da escola pública noturna, considerando, certamente, a legitimidade de inúmeras outras iniciativas de EJA que são produzidas em espaços não-escolares. A opção baseia-se na constatação de que a escola pública noturna abarca o maior contingente de alunos atendidos nessa área, o que vem pressionando os sistemas de ensino e, conseqüentemente, a formulação de políticas públicas específicas.

Nas escolas públicas, é comum a fixação de cartazes comunicando a falta de vagas para o noturno, particularmente para o chamado “supletivo”, conforme o exemplo a seguir, encontrado em uma escola pública da rede estadual na cidade do Rio de Janeiro:

**NÃO TEMOS VAGAS À NOITE.**

**POR FAVOR, NÃO INSISTA!**

**A Direção**

Entretanto, a busca incansável pela escolaridade demonstra que os jovens estão cientes dos valores que regem a complexa sociedade em que vivemos. Se, por um lado, a escolaridade não garante hoje a inserção no mercado de trabalho, especialmente em níveis sociais mais valorizados, por outro, ela impõe situações mais fortes de exclusão para quem não consegue o mínimo, como o Ensino Fundamental. Como já demonstrado em inúmeras

pesquisas, é fator de estigmatização e discriminação social ser identificado como analfabeto. Para Soares M.B. (*apud* SOARES L., 2001, p. 212), “o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas [...]”.

Nessa realidade, salta aos olhos de forma muitas vezes impactante a quantidade de jovens que cada vez mais fazem parte dessa tão pouco estabelecida forma de educação. Como já observou Sposito (1998, p.3), vive-se um fenômeno de rejuvenescimento dos alunos que participam das classes de EJA, o que a torna, hoje, um dos maiores quantitativos no interior das escolas públicas noturnas do país.

Vale lembrar que tal situação nos remete à orientação assumida pelo governo federal desde a década de 1990, no sentido de concentrar esforços para a universalização do Ensino Fundamental, garantindo que 96,4% de crianças e adolescentes entre 7 a 14 anos estejam matriculados nas escolas públicas de ensino regular, municipais e estaduais (BRASIL, 2000). Nessa perspectiva, em futuro próximo, não teríamos um contingente expressivo de jovens na EJA, especialmente nos cursos noturnos regular e supletivo, já que essas gerações deveriam ter concluído o Ensino Fundamental em “idade própria”. Portanto, tal premissa, fomentada pelas agências internacionais de financiamento, não tem alcançado os resultados esperados. Se, por um lado, o país conseguiu atingir altos índices em alunos matriculados nas redes de ensino, por outro não conseguiu garantir a permanência e as necessidades de aprendizagem dos mesmos, gerando uma demanda enorme nas estratégias voltadas para além dos 15 anos.<sup>52</sup>

Vale ressaltar, também, que além das interpretações políticas e macrossociais, os estudos vêm apontando que o processo de escolarização deve ser visto como parte de um conjunto mais amplo de valores. Guedes (1997) relata, em estudo com operários no Município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, que a escola é vista como indispensável para os filhos de operários até mais ou menos os quinze anos de idade, ou

---

<sup>52</sup> Não é só o caso da política de universalização do Ensino Fundamental para crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. O que ocorre também é reflexo da Lei nº 5.692/71, que levou as escolas de ensino regular, não receberem as crianças de mais de 10 anos, em geral, e os adolescentes de mais de 14 anos são expulsos dela para os cursos supletivos. Esse segundo movimento foi muito forte no Rio de Janeiro, a partir de 1972, contribuindo para o “enxugamento das estatísticas”.

seja, o que representaria para um aluno sem defasagem idade-série a conclusão do ensino fundamental. Daí em diante, os pais operários consideram finda a sua obrigação na manutenção da educação dos filhos.

Do ponto de vista das famílias pesquisadas por Guedes (1997, p.183), não há expectativas quanto ao conteúdo que se aprende na escola e as reprovações são encaradas com certa naturalidade. Esperam da escola condições de “decifração mínima do código da língua e os ensinamentos básicos de matemática”; mais do que isso, esperam que, na escola, os jovens aprendam a “não serem preguiçosos e a terem obrigações”. A falta de professores é vista como fator negativo, menos pelo processo de aprendizagem e mais por representar perigo na situação de ociosidade, já que quem não vai à escola “comporta-se como vagabundo” (*idem.*, p.183), existindo um processo explícito de valorização da função disciplinadora da escola na formação de valores morais. Guedes afirma, ainda, que, entre esses grupos, o saber teórico é desvalorizado diante do “saber fazer”, modo de acesso ao saber prático, sendo este o motivo que os levam a desejar, na maioria das vezes, uma escola profissionalizante. Assim, a estratégia de escolarização das camadas populares, após a etapa da infância, é produto de esforço e mobilização individual e não mais de investimento familiar ou de grupo.

É exatamente nesse espaço que a EJA se coloca. Portanto, ler os diversos significados do processo de escolarização para o público dessa área deve ir além das definições políticas e econômicas mais amplas, para entender outras lógicas que permeiam a vida dos sujeitos sociais, considerando, principalmente, que os jovens que procuram uma sala de aula na EJA partem de um imenso esforço próprio.

Dessa forma, vale ressaltar que estamos falando de uma modalidade de educação que vem tentando se estabelecer para um público que procura formas de inclusão. A história da EJA é uma história de excluídos de direitos político-econômico-sociais, já que não estamos nos referindo a todos os jovens, mas a alguns “muitos” que circulam nas escolas públicas noturnas do país: jovens, pobres, negros em sua grande maioria, de bairros pobres com equipamentos físicos e sociais limitados, com pequenas chances de acesso à educação, à cultura, ao lazer, ao trabalho e à cidadania. Sem dúvida, esse quadro localiza a herança de segregação que anos de história impuseram a essa população.

Nos processos até agora evidenciados, a educação de jovens e adultos é um espaço permanente de criação e de busca de experiências pedagógicas, não tendo alcançado, ainda, consistência teórica e metodológica, inclusive devido ao pequeno envolvimento das universidades com a área, como é alertado no estudo, coordenado por Sérgio Haddad, *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*. Mesmo assim, percebe-se um acúmulo significativo de experiências que vêm sendo desenvolvidas, as quais, acompanhadas, avaliadas e sistematizadas, certamente, podem fazer com que a educação de jovens e adultos seja menos um local de eterno recomeçar e mais uma experiência de continuidade.

Nesse processo, também pode ser observado que a EJA tem demandado a construção de novos sujeitos sociais, num processo onde a massificação produz uma série de transformações na sociedade. Ela se abre a novos contingentes de alunos e tem que atender a essa demanda sem estar preparada para uma mudança qualitativa e sem saber como responder aos anseios desses novos sujeitos, antes interditados pelo processo de escolarização. Estes jovens, recém-chegados, trazem consigo o que são como classe social e também a sua cultura, e estas transformações colocam em crise a oferta tradicional da educação escolar, trazendo sintomas de fracasso, mal-estar, conflito, violência, dificuldade de integração, conflitos geracionais e, sobretudo, ausência de sentido da experiência escolar e da incorporação a uma educação que não foi pensada e nem feita para eles.

Outro importante desafio para atender aos jovens da EJA é a necessidade de opções de articulação do atendimento educacional com o universo do trabalho. Ainda não se conseguiu aproximar a educação profissional da educação básica de jovens e adultos trabalhadores, produzindo-se, inclusive, políticas públicas que promovam ações conjuntas entre os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego, das Secretarias de Trabalho, de Educação e de Ciência e Tecnologia, com estados, municípios e sociedade civil.

Nesse contexto, outro desafio também é colocado: como incorporar a essa escola, as diferentes formas de ser jovem, compostas de conhecimento, atitudes, linguagem, códigos e valores (DAYRELL, 2002; CARRANO, 2000), que não coincidem necessariamente com o *ethos* escolar e com o currículo tradicionalmente oferecidos? Partindo-se do princípio que as novas gerações são portadoras de diferentes culturas, abertas, flexíveis, é exatamente

essa escola um dos espaços privilegiados para o enfrentamento desses diversos universos culturais.

Mas o que seria uma educação voltada para os jovens? Que características deveria possuir? Qual seria a escola adequada para as suas condições de vida? Sem dúvida, nas sociedades contemporâneas, qualquer instituição educativa deve ter uma série de características necessárias: uma instituição aberta que valoriza os interesses, conhecimentos e expectativas dos jovens, que favoreça sua auto-estima e na qual seus direitos sejam respeitados em práticas e não somente enunciados em programas e conteúdos; que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver conhecimentos que partam da vida dos jovens e que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem. Deve ser uma instituição flexível, com novos modelos de avaliação e sistemas de convivência que levem em conta a diversidade da condição de “ser jovem”; que atenda às dimensões do desenvolvimento humano e que os jovens possam aprender sobre felicidade, ética, identidade. Enfim, deveria ser uma instituição capaz de acompanhar e facilitar um projeto de vida e de desenvolver um sentido de pertencimento em relação ao qual os jovens se sintam identificados. Para isso, ter os sujeitos no centros dos processos educacionais é essencial.

Os problemas relativos ao atendimento de EJA voltado para os jovens vêm sendo objeto de preocupação em diversas instâncias. Para tanto, faz-se crucial conhecer o atendimento que vem sendo dado aos jovens, tentando compreender as percepções e expectativas da juventude atendida, em relação à educação, assim como buscar indicadores capazes de contribuir para melhor orientar os esforços na definição e no aprimoramento das políticas públicas voltadas para a EJA.

Nessa perspectiva, as temáticas da educação e da juventude emergem na atualidade como uma questão social de forte apelo, componente dos sérios problemas característicos das sociedades contemporâneas. Ao longo dos anos foram atribuídas a EJA diversas funções: a transmissão do saber acumulado e sistematizado, a transformação do indivíduo em cidadão, em condições de ser membro e de participar na vida societária, ao lado da preparação para o trabalho e da formação ética, desenvolvendo os valores e atitudes considerados necessários para o convívio social e para a construção da cidadania. Contudo,

a especificidade da EJA está longe de ser pacífica e isenta de contradições, uma vez que o campo educacional em que atua é muito mais amplo do que o estritamente escolar, processando-se em um contexto que inclui o particular e o público, o singular e o universal, o macro e o microssocial, geradores de uma série de conflitos e tensões.

### **3.3 A EJA dos jovens do último turno: um jogo de “cartas marcadas”?**

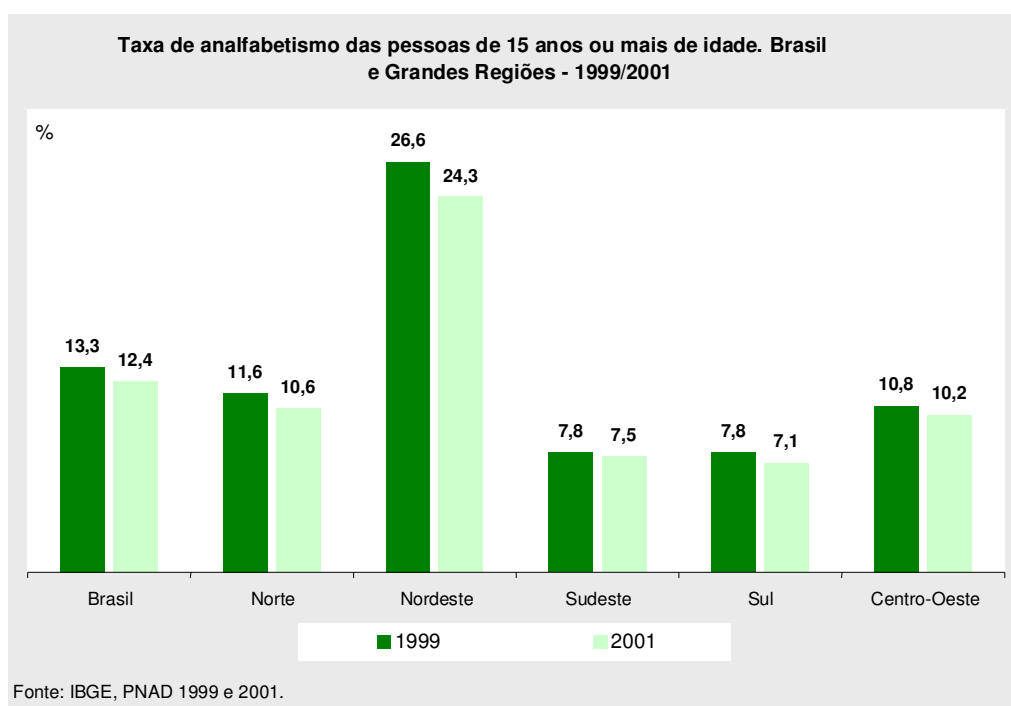
Perceber os jovens do ponto de vista da EJA revela uma condição marcada por profundas desigualdades sociais. Nas escolas de EJA estão os jovens reais, os jovens para os quais o sistema educacional tem dado as costas. Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação, contribuindo para a busca de respostas a uma realidade cada vez mais aguda e representativa de problemas que perpassam o sistema educacional brasileiro como um todo. Nessa direção, interessa refletir sobre o “jogo de cartas marcadas” a que se refere Dubet, tendo como referência os jovens e a EJA a que eles tem acesso.

Segundo Novaes (2000), os jovens de hoje querem ser diferentes, pessoais e visíveis. Conquistar essa visibilidade não é algo tão simples, óbvio e natural, como poderia parecer. Um estudo acurado das condições em que a educação acontece, considerando desde as políticas públicas para a área até relações correntes nos espaços escolares, permite ter noção da profundidade da questão, como revelam os últimos censos demográficos e, igualmente, as informações qualitativas constantes de estudos de caráter etnográfico.

No Brasil, segundo a PNAD de 2001, os analfabetos com mais de 15 anos equivaliam a 12,4% da população. O Gráfico 2 mostra que a distribuição dessa população é acentuadamente desigual, relacionando, de forma contundente, a renda da população de cada região às suas possibilidades de escolarização. Como bem lembra Haddad (2002), os analfabetos não são pobres porque são analfabetos, mas são analfabetos porque são pobres.

O mesmo gráfico ainda destaca que as ações emergenciais do “pronto socorro social”, tal como as mencionadas no Capítulo 1, descoladas de políticas sociais efetivas, como nos indica com tanta propriedade Castel (1997), vêm produzindo frágeis avanços.

GRÁFICO 2: Taxa de Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais segundo as grandes regiões. Brasil, 1999/2001



Conforme o Censo de 2000, a população jovem brasileira era, naquele ano, de quase trinta e cinco milhões. Um primeiro aspecto da questão diz respeito a identificar quantos, no Brasil, são os excluídos da escola, em qualquer nível, informação que o discurso da “acentuada expansão da educação básica” nas últimas décadas costuma esconder. Em 2000, segundo o IBGE, os jovens excluídos de qualquer nível de escolarização eram mais de 18 milhões, conforme o Quadro 3:

QUADRO 3: Jovens, entre 15 e 24 anos, que freqüentavam a escola. Brasil, 2000

Grupos de Idade	Nº de jovens	Nº de jovens estudantes	% de estudantes
De 15 a 19 anos	17.949.289	11.896.398	66,3%
De 20 a 24 anos	16.429.935	4.075.418	24,8%
Total	34.379.224	15.971.816	46,5%

Fonte: IBGE, Censo 2000.

Entre os que não estudavam, 5,0% eram analfabetos na faixa de 15 a 19 anos e 6,7% dos que tinham entre 20 e 24 anos encontravam-se na mesma condição. No total, eram quase dois milhões os jovens analfabetos. Quando observamos o número de jovens estudantes, no referido ano, temos uma segunda indicação a considerar: o pequeno percentual de alunos que tinham acesso à EJA.

QUADRO 4: Jovens estudantes, segundo faixa de idade, por nível de ensino. Brasil, 2000

Idade/Nível de Ensino	Total de estudantes	EJA	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Pré-Vestibular	Ensino Superior	Mestrado ou Doutorado
De 15 a 19 anos	11.896.398	0,4%	47,9%	45,9%	1,8%	3,9%	-
De 20 a 24 anos	4.075.418	1,2%	27,0%	36,3%	3,8%	31,3%	0,4%
Total	15.971.816	0,6%	42,6%	43,5%	2,3%	10,9%	0,1%

Fonte: IBGE, Censo 2000.

A análise de dados oferecidos pelo IBGE, na PNAD/2001, e pela Síntese de Indicadores Sociais/2002 demonstra, com clareza, que a enorme desigualdade em que se encontram os jovens brasileiros em relação à educação é especialmente determinada pela renda e pela cor.

No Brasil, negros e pardos com mais de 10 anos de idade têm menos anos de escolarização do que brancos, sendo que nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste essas diferenças se apresentam de forma mais aguda, como indicada o Quadro 5.



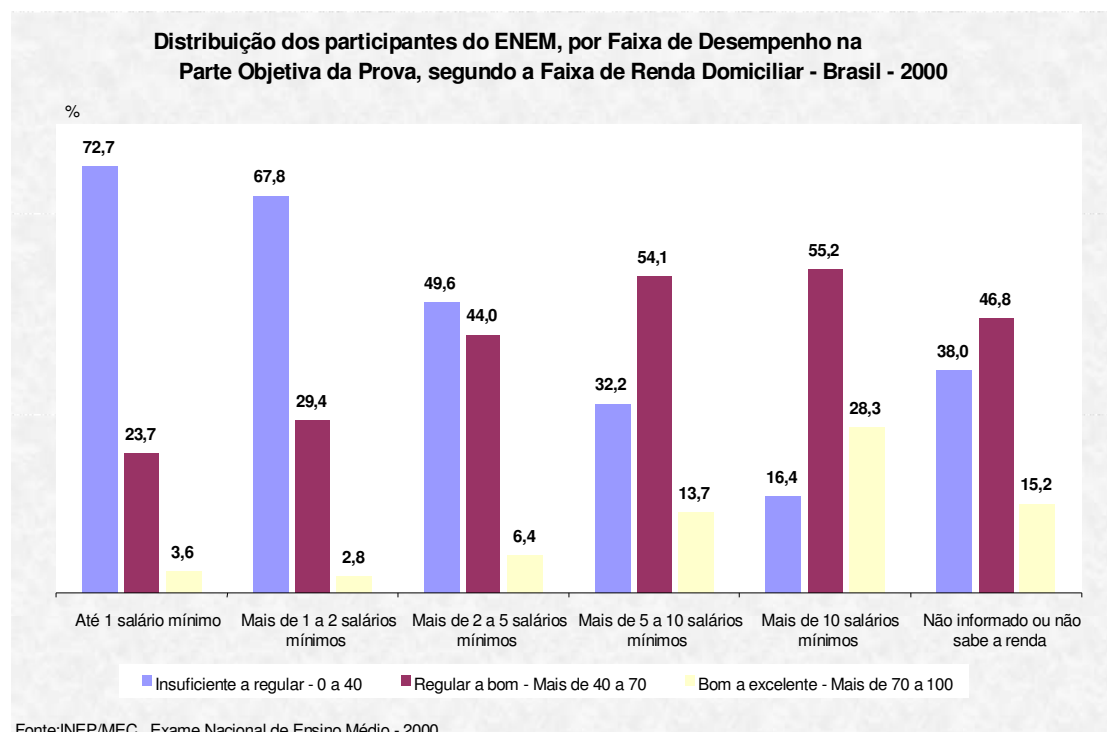
QUADRO 5: Média de anos de estudo da população de 10 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões. Brasil, 2001

Grandes Regiões	Média de anos de estudo da população de 10 anos ou mais de idade			
	Total	Cor ou raça		
		Branca	Preta	Parda
Brasil (1)	6,1	7,0	5,0	5,0
Norte (2)	6,1	7,0	5,2	5,7
Nordeste	4,7	5,7	4,2	4,3
Sudeste	6,8	7,4	5,4	5,7
Sul	6,6	6,8	5,5	5,1
Centro-Oeste	6,3	7,2	5,2	5,6

Fonte: IBGE - Síntese de Indicadores Sociais, 2002.(1) Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. (2) Exclui a população rural.

Em relação à renda, os dados do ENEM 2000 são contundentes. Sem entrar na discussão do significado do Exame Nacional do Ensino Médio, que não se constitui objeto deste estudo, o Gráfico 3, a seguir, mostra a estreita relação entre o acesso ao conhecimento dos jovens no ensino médio e a renda do aluno. Quando menor a renda, pior o desempenho. Inversamente, em geral, os alunos de maior renda são os que conseguiram melhores resultados.

GRÁFICO 3: Distribuição dos participantes do ENEM por faixa de desempenho na parte objetiva da prova, segundo a faixa de renda familiar. Brasil, 2000



No ensino noturno a situação é bastante peculiar, no que se refere às diferentes formas de atendimento. Mesmo considerando ser o ensino regular noturno bastante próximo do campo da EJA, no que diz respeito a uma necessidade de construir um modo particular de se pensar a prática pedagógica, a legislação o vem tratando de forma diferenciada. Comparando o atendimento das duas formas de atendimento no noturno, encontramos o seguinte quadro:

QUADRO 6: Número de matrículas de EJA e do Regular Noturno, por nível de ensino. Brasil, 2003

ANO	Regular Noturno – Ensino Fundamental	EJA – Ensino Fundamental	Regular Noturno- Ensino Médio	EJA – Ensino Médio
2000	3.841.594	3.035.295	4.171.235	677.685
2001	3.396.703	3.425.928	4.154.002	764.678
2002	3.044.647	2.689.463	4.134.723	661.188

2003	2.424.704	3.235.378	4.158.507	785.303
------	-----------	-----------	-----------	---------

Fonte:MEC/INEP/2003

Observa-se uma diminuição do atendimento no Ensino Regular Noturno, mais expressivo no Ensino Fundamental. Já as matrículas de EJA apresentam uma sensível diminuição no ano de 2002 e significativa expansão no ano de 2003. Os dados levam à reflexão de que os alunos ainda retornam, em grande parte, para o ensino regular noturno. Tal efeito pode estar relacionado com uma valorização maior, em termos de prestígio social, daqueles que concluem a escolaridade no ensino regular, em relação aos que conseguem a certificação pela EJA, caracterizada como supletivo. Uma outra análise, que também pode ser feita, a partir de uma prática bastante comum entre as escolas, remete à transferência dos alunos com distorção idade-série do diurno para o turno noturno, assim que completam 15 anos, particularmente aqueles considerados “desviantes”, “problemáticos” etc.

Vale ainda ressaltar que o ensino médio regular teve aumento de 31,1% da matrícula entre 1997 e 2001 e os cursos de educação de jovens e adultos presenciais de nível médio com avaliação no processo e preparatórios para exames, respectivamente, 152,6% e 618%, segundo Gomes, Carnielli e Assunção (2002).

O fato é que a maior parte dos indicadores disponíveis, incluindo os do SAEB e os do PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos<sup>53</sup>, sinalizam uma grave situação, em termos dos resultados dos alunos, diretamente vinculados à sua origem social.

Para dimensionar tais resultados em relação aos alunos de outros países, destacamos que, em 2000, com uma nota média de 396, numa escala de zero a 800, os estudantes brasileiros ficaram na 37ª posição na prova de leitura do PISA, aplicada a uma amostra de jovens com 15 anos de idade de 41 países<sup>54</sup>. Nos resultados de 2000, o Brasil havia ficado em último lugar entre 31 países participantes. Com o ingresso de mais dez nações, o

<sup>53</sup> Avaliação coordenada, mundialmente, pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), instituição que reúne 29 nações, incluindo o México, e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (UNESCO). No Brasil, o responsável pela realização do PISA é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

<sup>54</sup> Em 2000, participaram do PISA os seguintes países: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Canadá, Coréia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Letônia, Liechtenstein, Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Rússia, Suécia, Suíça; como também os integrantes do “PISA Ampliado”: Albânia, Argentina, Chile, Bulgária, Hong Kong - China, Indonésia, Israel, Macedônia, Peru, Tailândia.

chamado “PISA Ampliado”, com provas aplicadas em 2001, o patamar de colocação do país mudou. Na prova de leitura, o Brasil fica à frente de quatro nações: Macedônia, Indonésia, Albânia e Peru. Nas provas de matemática, com média de 334, e ciências, em que obteve pontuação de 375, o país é o penúltimo, ficando apenas em melhor posição que o Peru. Na média das três áreas avaliadas, o desempenho brasileiro também ficou em penúltimo lugar.

No Brasil, 4.800 jovens participaram da amostra representativa dos estudantes de 15 anos matriculados nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e nas 1ª e 2ª séries do ensino médio. O atraso escolar — provocado pelos altos índices de reprovação e abandono -, a desigualdade social, a baixa renda da população e a qualidade das escolas são apontados como as principais causas do baixo desempenho dos estudantes brasileiros no PISA. A Finlândia (546), o Canadá (534) e a Nova Zelândia (529) obtiveram as maiores médias na parte de leitura do PISA. Em matemática, os melhores rendimentos foram de Hong Kong - China (560), Japão (557) e Coréia do Sul (547). Esses três países também tiveram desempenho mais elevado em ciências: Coréia do Sul (552), Japão (550) e Hong Kong - China (541).

O desempenho dos alunos das nações participantes, segundo os resultados do PISA, está diretamente relacionado aos gastos em educação. Em geral, a tendência é que quanto maior o gasto, melhor o desempenho na avaliação. Para chegar a esta conclusão, o PISA comparou o gasto médio dos países por aluno, desde o início da Educação Básica até os 15 anos de idade, com o desempenho médio nas três áreas avaliadas. Outro fator diretamente relacionado ao desempenho dos países é a desigualdade de renda, conclui o PISA. O Brasil, entre as nações avaliadas, apresenta a maior desigualdade, de 59,1 (quanto maior o índice, mais elevada é a desigualdade na distribuição de renda).

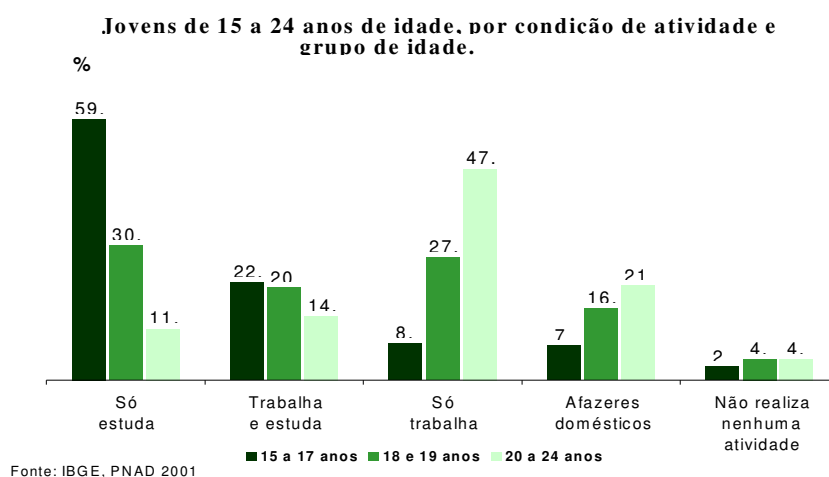
O desempenho dos alunos, segundo as indicações do SAEB, está também relacionado ao fato de precisarem trabalhar. Os alunos que apenas estudam têm tido resultados melhores nessa avaliação. Ocorre que, no Brasil, quase metade dos jovens com idade entre 20 e 24 anos não estudam, apenas trabalham, sinalizando uma espécie de idade limite para se ter acesso, plenamente, ao direito à educação. Conforme indica a Tabela 1, parece haver uma “idade para estudar”, outra para estudar e trabalhar e outra para

trabalhar, sem estudar, independentemente do patamar de escolaridade a que o jovem tenha tido acesso<sup>55</sup>.

TABELA 1: Jovens de 15 a 24 anos de idade, por condição de atividade, segundo os grupos de idade - Brasil 2001

Jovens de 15 a 24 anos de idade, por condição de atividade, segundo os grupos de idade - Brasil -					
Grupos de idade	Jovens de 15 a 24 anos				
	Condição de atividade (%)				
	Só estuda	Trabalha e estuda	Só trabalha	Afazeres domésticos	Não realiza nenhuma atividade
15 a 17 anos	59,0	22,1	8,2	7,7	2,9
18 e 19 anos	30,4	20,9	27,7	16,2	4,8
20 a 24 anos	11,6	14,5	47,7	21,3	4,8

Fonte: IBGE, PNAD 2001



Considerando, como já mencionado, o direcionamento da política educacional da década de 1990, voltada para um investimento maciço na universalização do Ensino Fundamental para crianças na faixa de idade obrigatória — 7 a 14 anos (traduzida no

<sup>55</sup> Houve uma evolução positiva em termos de maior dedicação dos jovens exclusivamente aos estudos em relação ao ano de 1995. O subgrupo etário de 14 a 17 anos, por exemplo, apresentou uma expressiva redução da proporção daqueles que apenas trabalhavam entre 1995 e 2001 (cerca de 60%), compensada por um aumento substancial da proporção daqueles que somente estudavam: em 1995 eram 49,2%, passando para 63,7% em 2001. Porém, cabe chamar a atenção que a crescente permanência dos jovens na escola não é somente uma escolha destes ou uma maior conscientização dos pais quanto à importância da educação. Nos últimos anos, a crise do desemprego que perpassa a sociedade e atinge mais fortemente a força de trabalho jovem reforça essa necessidade de qualificação (educação), principalmente para os grupos mais jovens em busca de uma colocação no mercado de trabalho (IBGE, Síntese de Indicadores Sociais 2002, p.322).

*slogan* “Toda criança na escola”), com a taxa de atendimento escolar chegando à marca de 96,4%<sup>56</sup>, percebe-se que o problema ainda está longe de ser resolvido, na medida em que tais índices não estão repercutindo diretamente na educação de jovens e adultos.

A premissa dessa focalização da política educacional funda-se na idéia de que colocar todas as crianças na escola estancaria a produção de novos analfabetos. Ao atendimento dos grandes contingentes populacionais de analfabetos e de baixa escolaridade estariam reservadas políticas também focalizadas, como é o caso do Programa de Alfabetização Solidária – PAS.

Na verdade, como vimos, os programas oficiais do Ministério da Educação para a EJA têm estado restritos à questão do analfabetismo, sem relacioná-la com a Educação Básica como um todo, reproduzindo, mais uma vez, a história da educação de adultos no Brasil. Entender que alfabetização e Educação Básica são partes indissociáveis de um mesmo processo tem sido o grande desafio na construção de políticas públicas para a EJA no Brasil.

Tal política se expressa por meio da destinação de poucos recursos financeiros e uma presença bastante tímida do MEC, mesmo considerando o respaldo legal que a EJA tem hoje. Nesse contexto, as poucas iniciativas inovadoras surgem e ficam restritas a algumas secretarias municipais e estaduais de educação, assim como no trabalho de organizações não-governamentais, entidades religiosas, movimentos sociais etc.

As repercussões negativas dessa política, que trata separadamente a alfabetização e o Educação Básica e que vem atingindo diretamente as populações jovens, podem ser analisadas, tanto no que se refere à limitada oferta de EJA quanto em relação às condições da qualidade<sup>57</sup> do ensino como um todo. Analisando o analfabetismo em nosso país sob o enfoque demográfico, Marcelo de Souza (1999) observa que, no Brasil,

[...] as altas taxas observadas atualmente não estão relacionadas apenas à presença de analfabetos de gerações antigas na população. Além dos

---

<sup>56</sup> Cabe ressaltar que cerca de 1.160.000 de crianças de 7 a 14 anos ainda estão fora da escola.

<sup>57</sup> Como bem esclarece Paulo Freire (1997), não há um sentido único e universal de qualidade na educação. Educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão, não nos é possível entender nem uma nem outra.

aspectos essencialmente relacionados à dinâmica demográfica, há também os relacionados à ineficiência do sistema educacional na determinação das taxas atuais. Em outras palavras, o analfabetismo atual é resultado tanto da insuficiência quanto da demora da melhoria da alfabetização ao longo da segunda metade desse século. (p.17)

O estudo reitera a necessidade de se pensar a alfabetização no contexto da EJA, já que a pirâmide etária da população analfabeta mostra a condição de analfabeto não é limitada à população idosa: o nível é também alto entre crianças, jovens e adultos (SOUZA, 1999, p.17). Assim sendo, as elevadas taxas de baixa escolarização ou escolarização precária entre os jovens garantem a manutenção dos índices de analfabetismo na população.

Outro dado importante revelado neste estudo, que atinge especialmente as populações jovens, é o fato de que “[...] se não forem revertidas as condições de propagação da população com baixo nível educacional através das gerações, fração significativa da população se encontrará em situação de pobreza educacional nas próximas décadas” (*idem.*, p.17). O autor afirma, ainda, que, considerando as condições existentes hoje, o Brasil só se aproximaria dos índices de outros países sul-americanos na década de 2010, já que esses resultados, evidentemente, dependem da capacidade de se aumentar a Educação de Jovens e Adultos no curto prazo (*idem.*, p.8).

Fica clara a necessidade de considerar o atendimento educacional e as condições de oferta como um todo, quando se tem a educação básica como objetivo e também como um direito para uma população que enfrenta níveis alarmantes de desigualdade. Tal perspectiva envolve desde a definição dos gastos com financiamento<sup>58</sup> até uma atenção muito especial às condições<sup>59</sup> em que a educação acontece em cada escola brasileira. Estas condições se projetam no imenso contingente de jovens que demandam a EJA, fruto de uma taxa de abandono de 12,0% no Ensino Fundamental regular e de 16,7% no Ensino Médio, acrescidas de uma distorção idade-série de 39,1% no Ensino Fundamental e de 53,3% no Ensino Médio (BRASIL, 2001). Tratar esta situação de forma fragmentada, sem procurar

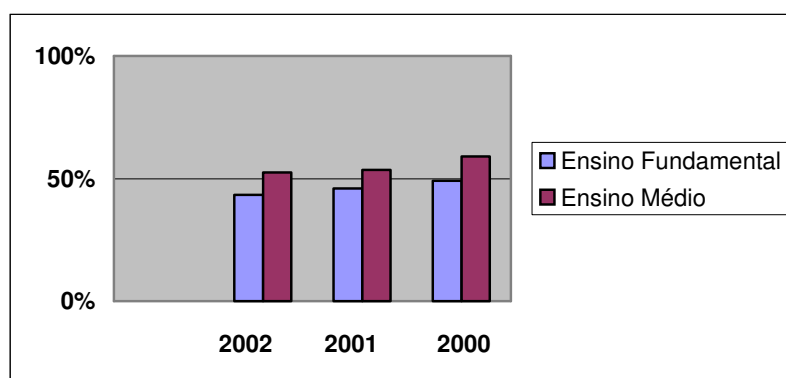
---

<sup>58</sup> Levantamento do INEP/MEC, de 2001, informa que, dos alunos atendidos pelo Ensino Fundamental, apenas 19,2% têm acesso a laboratório de ciências, 23,9% a laboratório de informática, 25,4% podem acessar a Internet e 55,6% freqüentar bibliotecas. No ensino médio, faixa basicamente destinada a jovens, a situação é a seguinte: 29,8% têm acesso a laboratório de ciências, 35,7% a laboratório de informática, 32,4% podem acessar a Internet e 70,9% freqüentar a biblioteca.

soluções para o todo, é tornar essa população socialmente invisível frente ao sistema escolar.

Dois dados são fundamentais para se pensar no atendimento potencial de EJA: os referentes às distorções idade-série e idade-conclusão. Na prática, a grande maioria dos alunos de EJA é oriunda de situações típicas das “distorções” citadas. Caberia, pois, ao poder público estar se organizando para o atendimento necessário desses sujeitos que se encontram em precárias condições educacionais.

GRÁFICO 5 - Distorção Idade-conclusão no ensino fundamental e médio na rede pública. Brasil, 2004



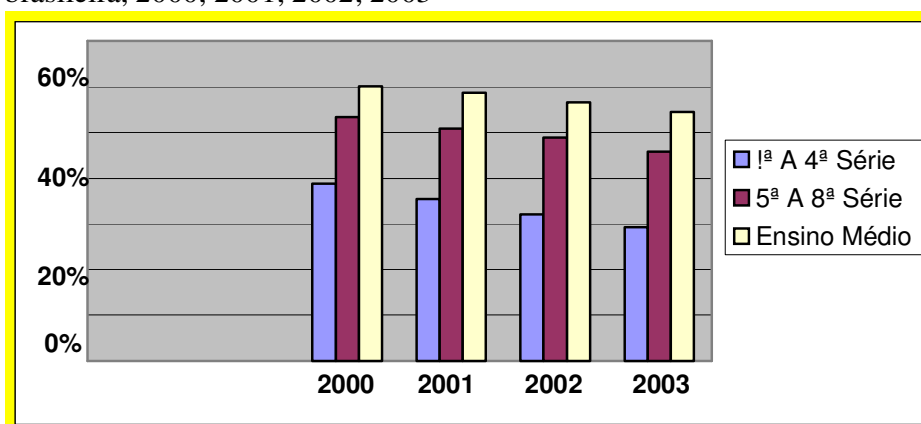
Fonte: MEC/INEP/EDUDATA, 2004.

Embora se verifique um decréscimo nas porcentagens, ao longo dos anos – no ensino fundamental, a porcentagem de alunos concluintes com idade superior aos 14 anos, no ano 2000, foi de 49,3%, enquanto no ano de 2002 este percentual foi de 43,5% - há, ainda, um longo caminho para que os sistemas de ensino possam corrigir o fluxo de matrículas, melhorar o rendimento dos alunos, adequar o calendário escolar, dentre outros fatores que possam contribuir para enfrentar desafios que evitem a exclusão precoce de crianças e jovens das escolas públicas brasileiras.

No ensino médio, os índices apontam que, no tocante à melhoria dos níveis de distorção, enquanto no ano de 2000, do total de alunos que concluíram esta etapa de ensino, 55,1% deles se encontravam fora da idade prevista para término, ou seja,, tinham mais de 18 anos, no ano de 2002, este percentual caiu para 52,4%. Isto significa que mais da metade de alunos concluintes se encontram na referida situação.



GRÁFICO 6 - Distorção Idade-Série no Ensino Fundamental e Médio na rede pública brasileira, 2000, 2001, 2002, 2003



Fonte: MEC/INEP/EDUDATA, 2004.

Este gráfico demonstra que os níveis de distorção idade-série são proporcionais à progressão na educação básica: os menores níveis de distorção idade-série estão nos primeiros anos, enquanto os maiores estão nos últimos. Esta característica nos permite dizer que os fatores de distorção estão direta e indiretamente relacionados à organização e à estrutura dos sistemas de ensino que acabam por impedir ou dificultar o fluxo escolar (dentre alguns fatores, destacam-se a inexistência de vagas, as precárias condições de oferta, a falta de professores, a baixa qualificação dos profissionais, a inadequação do calendário, além de um projeto pedagógico que muitas vezes especifica a importância da diversidade, mas que trabalha com uma concepção de aluno modelar). Enquanto no ano de 2000 o primeiro segmento do ensino fundamental apresentava uma taxa de distorção de 38,8%, este índice, no que tange ao segundo segmento, elevou-se para 53% e 60,1% no ensino médio. Já no ano de 2003 percebe-se que as taxas de distorção sofrem queda de 9,5% para o primeiro segmento do Ensino Fundamental (29,3%), de 7,2% para o segundo segmento (45,8%) e de 5,6% para o ensino médio (54,5%).

Os indicadores educacionais, como os aqui apresentados, ganham vida quando se circulam nos diferentes espaços da EJA existentes em todo o país e se constata que, atrás dos números, há milhões de jovens que convivem cotidianamente com condições de oferta e permanência precárias, má qualidade do ensino e uma modalidade educacional desvalorizada socialmente. Sendo assim, a ausência de oportunidades concretas em vivenciar trajetórias de maior sucesso no sistema educacional acaba por culpabilizar

individualmente cada jovem por mais uma história de fracasso. Tal sentimento é rapidamente assimilado socialmente, considerando-se as imagens que comumente apresentam os jovens como apáticos, indiferentes, individualistas, em uma situação “frequentemente articulada a problemas sociais como a violência, a criminalidade e diferentes formas de desvio”.(NOVAES e MELLO, 2002, p.7). Frente aos descaminhos da EJA, torna-se imperativo “assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização” (FREIRE, 1997 *apud* OLIVEIRA, 1997).

Portanto, os dados estatísticos ganham qualidade quando transportados para as condições de vida de cada jovem e se expressam como sofrimento humano, já que ser analfabeto ou estar excluído de uma escolaridade básica traz uma série de privações concretas e simbólicas, que se manifestam desde as exigências do mercado de trabalho até as práticas sociais presentes em nosso cotidiano. Os jovens da EJA tornam-se visíveis quando também o sistema educacional e a própria escola os encaram como sujeitos sociais, portadores de necessidades, desejos e vontades, sendo o espaço escolar um significativo local de expressão do direito a essas vivências.

Um sistema educacional que trata os jovens que ficaram “de fora” com indiferença reflete discriminações e preconceitos construídos socialmente, carregados tanto por essa modalidade educacional - a EJA - quanto pelos jovens pobres. Soares (2002) lembra que existimos pela legitimação do olhar do outro. Sendo assim, quando o sistema educacional olha para os jovens com algum respeito, está lhes dando a convicção de que têm algum valor, reconhecendo neles próprios, pelo espelho do olhar do outro, o valor que antes lhes parecia inexistente.

A potencialidade da relação educativa pode ser um elo desencadeador de mudanças, à medida que atinge o ser humano naquilo que lhe é fundamental: a importância de sentir-se reconhecido pelo outro.

Para tanto, o reconhecimento dessa cidadania, no âmbito educacional, vai se dar por meio das práticas que se mostram no cotidiano da experiência escolar, como, por exemplo: vagas disponíveis; equipamentos acessíveis (laboratórios, bibliotecas, Internet, pátios de esporte, auditórios etc.); oferta de livros didáticos (é bastante comum os alunos de EJA reclamarem de só terem acesso a material *xerocado*); acesso às dependências da escola

(algumas escolas que atendem à EJA no noturno não permitem, por exemplo, o uso dos banheiros pelos alunos); professores (qualificados) para todas as disciplinas curriculares (freqüentemente, há disciplinas sem professores); atividades extra-classe; reconhecimento e condições para potencializar as manifestações culturais juvenis também no espaço escolar etc. Enfim, é isso que também faz esse jovem existir socialmente.

Afirmamos, anteriormente, que quando esse jovem retorna à escola, oferece uma nova chance de ser visto pelo sistema educacional, fato expresso, inclusive, nos diversos dados estatísticos. Ele aposta, de novo, na possibilidade de mudança e, para tanto, é preciso ter boas razões para isso. Como levar esses jovens a acreditar em um investimento educacional se, mais uma vez, os indicadores que garantem a legitimidade e a respeitabilidade de uma ação não são considerados? Ao invés de fortalecer o estímulo a um retorno, que possibilitaria uma trajetória mais *bem-sucedida*, subtraem-se as condições que seriam indispensáveis para a edificação de um novo projeto. Nesse jogo, acaba ganhando a idéia de que a vida só se resolve por mágica (geralmente, de forma “espetacularizada” ou por caminhos “desviantes”), evidenciando a descrença na dinâmica da sociedade baseada no estudo e na qualificação profissional ou na ascensão progressiva.

Utilizando um recurso das próprias juventudes, a EJA precisaria de uma “estética do impacto” para chamar a atenção e ser vista. As fronteiras permanecem, apesar do fluxo de jovens que as atravessam. Será que esses jovens não seriam portadores de novas trajetórias educacionais e de vida, se postos diante de oportunidades diferentes oferecidas por ambientes distintos? É claro que, à falta de oportunidades educacionais, agregam-se as faltas de emprego, lazer, serviços públicos, saúde, atividades culturais.

Por fim, a importância da incorporação da categoria analítica *juventude* na discussão sobre a EJA e vice-versa traz para todos nós — educadores, pesquisadores, professores e alunos — a possibilidade de ampliar e transformar as práticas dessa modalidade educacional no espaço social e, mais do que isto, influenciar as políticas públicas, considerando que o fato de ser reconhecido nessas esferas de poder acarreta uma série de conseqüências diretas na vida de todos esses atores.

É exatamente quando observamos a juventude pela ótica da Educação de Jovens e Adultos que fica claro que a *juventude* é profundamente plural e extremamente desigual.

Apesar das péssimas condições de acesso e permanência oferecidas aos jovens brasileiros no campo da educação, eles estão construindo muitas formas de aparecer no mundo, sob tantas outras óticas. É mais do que hora de o sistema educacional enxergá-los.

## 4 A EJA DO RIO DE JANEIRO

Neste capítulo, buscamos discutir a oferta de EJA no Estado do Rio de Janeiro, destacando os indicadores globais do Estado, de modo a compreender o contexto e as condições em que essa modalidade vem se desenvolvendo. Valendo-nos de outros recentes estudos, priorizamos, ainda, uma reflexão sobre a EJA destinada aos jovens da região metropolitana do Rio de Janeiro<sup>59</sup>. Para tanto, foram utilizados dados do IBGE, do MEC/INEP e da Fundação CIDE.

Cerca de 8,0% da população brasileira residem no Estado do Rio de Janeiro, que detém a maior taxa de urbanização do Brasil (96,0%). São 328 habitantes por quilômetro quadrado, conformando uma das maiores concentrações populacionais do país. No total, segundo o Censo de 2000, o Estado do Rio de Janeiro tinha, naquele ano, cerca de 14 milhões de habitantes.

Ainda conforme o Censo de 2000, cerca de 80% dos domicílios fluminenses eram servidos por água e coleta de lixo, mas apenas 56,3% das residências contavam com rede coletora de esgoto, percentual bem inferior aos dos estados de São Paulo e Minas Gerais. Por outro lado, o Estado tinha, naquele ano, um dos maiores índices de telefone em residências particulares do país (70,4%)<sup>60</sup>. Tinha, também, a mais alta taxa de mortalidade por homicídio por armas de fogo em jovens do sexo masculino de 15 a 24 anos de idade, entre os anos de 1991 e 2000 (DATASUS, 2004).

A taxa global de analfabetismo na faixa etária de 15 anos e mais no Estado do Rio de Janeiro é de 5,6%, segundo a PNAD do IBGE de 2001. As mulheres são maioria entre os analfabetos fluminenses e, entre elas, há 6,4% nessa condição. O percentual de mulheres pretas analfabetas (10,9%) é mais que o dobro do percentual de mulheres brancas (4,0%). A nossa herança escravocrata e senhorial, como vimos no capítulo 1, ajuda a explicar esse quadro.

---

<sup>59</sup> Belford Roxo, Cachoeiras de Macacu, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Mangaratiba, Marica, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica e Tanguá.

<sup>60</sup> Os dados são da Fundação Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro – CIDE, referentes ao ano de 2000 e utilizam, como fonte, os registros do IBGE.

Entre os cerca de três milhões de trabalhadores com emprego formal no ano de 2000, em todas as idades, 44,3% estavam no setor de serviços, 20,1% na administração pública e 17,8% no comércio. A metade trabalhava sem carteira assinada ou por conta própria. Para os desempregados, o tempo médio de procura de um emprego na Região Metropolitana do Rio era, na ocasião do trabalho de campo desta pesquisa, equivalia a 26,2 semanas, o maior da época, na Região Sudeste, conforme os dados do IBGE. Naquela ocasião, apenas 1,1% dos empregados formais do Estado eram analfabetos. Em 2000, 246.435 jovens entre 15 e 24 anos foram admitidos e 183.321 perderam seus empregos. Em números absolutos, os jovens entre 18 e 24 anos representam o maior número de contratados, e os trabalhadores entre 30 e 39 foram os que mais intensamente perderam seus empregos, segundo os dados da Fundação Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro - CIDE:

Trabalhadores de renda mais alta e menor escolaridade foram os mais afetados, confirmando uma tendência do mercado de trabalho de cada vez pagar salários mais baixos e ao mesmo tempo recrutar pessoas com um nível escolar mais elevado, assim sendo a educação transformou-se em um dos critérios de exclusão para o emprego. (CIDE-Movimentação do Trabalho Formal no RJ-jan/set/2000)

A característica menos industrial não é nova no Estado do Rio de Janeiro. Na primeira metade do século XIX, não havia praticamente operariado na capital e, mesmo com a introdução da máquina a vapor e a instalação de algumas indústrias, na segunda metade desse século, as oportunidades de trabalho assalariado em indústrias eram poucas. O Rio não-industrializado foi espaço, portanto, dos ambulantes, empalhadores, lustradores, vendedores de quitutes, mariscos e vísceras, que tinham a rua como seu espaço de trabalho. O Rio preserva vestígios do passado colonial, de antigos ambulantes. Surgiu o ambulante não-especializado. “Vende sorvete no verão e pipoca no inverno; vende bolsa de plástico, guarda-chuva [...]. Oferece frutas e legumes aos motoristas e passageiros de ônibus. Se conseguir ocupar dois metros quadrados de lugar movimentado sem ser removido, converte-se num camelô instalado” (LESSA, 2001, p.298).

Já no século XX, o Estado Novo preocupa-se com a hegemonia paulista. A diferença do desenvolvimento industrial entre os Estados do Rio de Janeiro e São Paulo era evidente. Somava-se a essa situação uma agricultura atrofiada no interior fluminense. A

saída para a recuperação do interior do Estado do Rio de Janeiro traduziu-se, dentre outras iniciativas, na criação da Companhia Siderúrgica Nacional, da Fábrica Nacional de Motores e da Refinaria Duque de Caxias. Na capital, os terrenos com preços altos empurram as indústrias de São Cristóvão e da área portuária para os caminhos do trem suburbano. Depois, para a vizinhança da Avenida Brasil e, finalmente, para a Baixada Fluminense. A partir dos anos 1980, e ainda nos 1990, a retomada da industrialização no Rio de Janeiro não mostra resultados suficientemente positivos e novas perdas se configuram, inclusive com o fechamento ou a transferência de indústrias e sedes de bancos estrangeiros para outros estados, definindo o Rio de Janeiro como uma metrópole de base industrial reduzida.

Entre as cidades brasileiras, Niterói e Rio de Janeiro ocupavam, em 2000, o primeiro e o décimo lugar do país em relação à média de anos de estudo, por habitante (8,4 e 4,4 respectivamente). No Estado, os principais indicadores educacionais são os seguintes:

TABELA 2: Indicadores educacionais da população residente no Estado do Rio de Janeiro, 2001

Informações	%
<b>Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)</b>	
Total	5,6
Homens	4,7
Mulheres	6,4
<b>Taxa de frequência à escola</b>	
	<b>26,1</b>
0 e 6 anos	39,7
7 a 14 anos	96,7
15 a 17 anos	85,8
18 e 19 anos	54,2
20 a 24 anos	29,5
25 anos e mais	4,4
<b>Média de anos de estudo da população</b>	
7 a 10 anos	1,1
11 a 14 anos	4,4
15 a 17 anos	6,9
18 e 19 anos	8,5
20 a 24 anos	7,9
25 anos e mais	5,4

Fonte: IBGE, PNAD - 2001.

TABELA 3: Estudantes de 18 a 24 anos de idade, por nível de ensino segundo classe de renda.

Rio de Janeiro, 2002

Classes de renda nominal mensal familiar	TOTAL	Estudantes de 18 a 24 anos de idade					
		Nível de ensino					
		Ensino fundamental	Ensino médio	Alfabetização de adultos	Pré-vestibular	Superior	Pós-Graduação
<b>Total</b>	637.689	16,8	44,1	0,7	3,3	34,7	0,4
Até 1 sm	5.044	33,3	42,0	0,0	0,0	24,6	0,0
De 1 a 2 sm	51.840	36,0	57,1	3,6	1,2	2,0	0,0
Mais de 2 a 5 sm	204.331	25,4	57,1	1,1	1,1	15,0	0,2
Mais de 5 a 10 sm	172.611	12,0	49,0	0,0	5,2	33,8	0,0
Mais de 10 a 15 sm	71.674	7,3	24,8	0,0	7,6	60,2	0,0
Mais de 15 a 20 sm	35.204	7,8	23,2	0,0	0,0	69,1	0,0
Mais de 20 a 30 sm	41.906	1,0	21,4	0,0	4,5	73,1	0,0
Mais de 30 a 50 sm	32.553	1,9	12,2	0,0	5,7	74,4	5,7
Mais de 50 sm	6.034	0,0	20,6	0,0	0,0	79,4	0,0
Sem rendimento	16.492	32,8	50,6	0,0	0,0	16,6	0,0

Fonte: IBGE, PNAD 2002.



Em que pese o fato de o Estado deter taxas mais elevadas de escolarização em relação ao país, os patamares mais significativos de escolarização estão, como historicamente vêm sendo possível observar, destinados àqueles que têm maior renda. É o que pode ser visto na tabela acima, em relação aos jovens entre 18 e 24 anos de idade.

#### **4.1 Retrato da EJA no Estado**

Oito anos já se passaram desde a promulgação da LDB - Lei nº. 9.394/96, em que a EJA se legitima como modalidade de ensino, e quatro anos desde a aprovação do Parecer 11/2000 da CEB/Conselho Nacional de Educação, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e os sistemas de ensino continuam tentando promover as mudanças necessárias que atendam às exigências legais e sociais.

No Estado do Rio de Janeiro, os jovens entre 15 e 24 anos representam o maior contingente de atendimento da EJA. Dos 155.710 alunos matriculados no segundo segmento do ensino fundamental em EJA (presencial), 95.461 estão entre 15 e 24 anos. Se incorporarmos a esse grupo os jovens entre 15 e 29 anos, esse contingente chega a 118.484. Na EJA presencial, no ensino médio, das 43.576 matrículas, 27.125 são de jovens entre 15 e 24 anos e 34.306 de jovens de 15 a 29 anos. Concluindo, a grande maioria do atendimento em EJA no Estado do Rio de Janeiro é de jovens.

Das 277.377 matrículas de EJA no Estado do Rio de Janeiro, em 2003, 138.657 (49,9%) eram da rede estadual de ensino no ano de 2002. Os municípios, por sua vez, diferentemente da tendência nacional, concentravam 28,8% dos alunos (BRASIL, 2003). No Brasil, vale destacar, as redes municipais, em 2003, eram responsáveis por 45,9% das matrículas de EJA. Essa configuração na oferta de EJA do Estado vem se mantendo nos anos que sucedem à LDB, sendo que, no ano de 2000, como pode ser visto no Quadro 8, a seguir, a rede estadual detinha 63,9% das matrículas.

**QUADRO 8: Número de alunos matriculados por dependência administrativa- no Estado do Rio de Janeiro, 2000**

Dependência	E. Fundamental	Ensino Médio	EJA	Total
Estadual	666.327	480.428	187.865	1.334.620
Federal	10.890	15.920	7.251	34.061
Municipal	1.334.163	13.100	45.937	1.393.200
Privada	460.637	165.921	52.727	679.285
Total	2.472.017	675.369	293780	3.441.166

Fonte: MEC/INEP/2000.

No Estado, o crescimento da oferta municipal é mais visível a partir do ano de 2000. Em 1997, depois da LDB, eram 2.740 as matrículas municipais de EJA. Em 1998 e 1999, a presença dos municípios aumenta discretamente (24 557 e 28 046, respectivamente). No ano de 2000, ela aumenta de forma mais significativa. O mesmo acontece no ano de 2001, quando os municípios assumem a matrícula de 68.601 alunos de EJA e em 2002 de 68.601 alunos.

Já em 2003, uma significativa expansão acusa o atendimento de 79.833 alunos nas redes municipais. O aumento desse atendimento pode estar diretamente relacionado aos Programas Supletivo de Qualidade, criado ainda na gestão do Ministro Paulo Renato e sua continuidade, Programa Fazendo Escola - Programa de Apoio a Estados e Municípios para Educação Fundamental de Jovens e Adultos, na atual gestão do MEC, cujo objetivo é financiar o aumento da escolarização por meio da EJA (conforme apresentado no capítulo 2).

Em 2002, a rede estadual diminui a sua oferta, passando de 187.865 para 134.309. Em 2003, observa-se um aumento bastante tímido para 138.657 matrículas. Na rede federal, uma significativa diminuição, isto é, 362 alunos matriculados. Na rede privada, uma ampliação de 52.727, em 2002, para 58.525, em 2003.

QUADRO 9: Matrícula total e no Ensino Fundamental da EJA, segundo a dependência administrativa - Rio de Janeiro-2003

Rede	Matrícula total EJA	Matrícula EJA-EF
Estadual	138.657	228.064
Federal	362	134.755
Municipal	79.833	302
Privada	58.525	78.510
Total	277.377	14.497

Fonte: Censo Escolar, MEC/INEP-2003.

As redes estadual e particular, por sua vez, vêm mantendo, desde 1997, um atendimento razoavelmente uniforme. O caso da rede federal, apesar do número baixo de matrículas, merece destaque, já que, em 1997, 1998 e 1999 a oferta nessa rede era inexistente ou quase nula. No ano de 2001, o aumento nas matrículas está relacionado à realização de um convênio entre a organização não-governamental Viva Rio, que oferece EJA nos níveis fundamental e médio, sendo o Centro Federal de Educação Tecnológica em Química, responsável pela certificação.

Em relação aos jovens de 15 a 17 anos, portadores de necessidades especiais, um comentário é também necessário. Conforme a Sinopse Estatística da Educação Básica do MEC/INEP (2000) e distanciando-se dos princípios de uma educação inclusiva, havia, no Estado, formas diferentes de acesso à escolarização por esses jovens. Encontramos, na modalidade de Educação Especial, 621 jovens matriculados em classes de alfabetização, como “alunos portadores de necessidades especiais em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular”, 2100 jovens matriculados em classe de Ensino Fundamental como “alunos portadores de necessidades especiais

matriculados em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular” e, ainda na modalidade de Educação Especial, 255 jovens matriculados em EJA como “alunos portadores de necessidades especiais matriculados em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular” (MEC/INEP, 2000).

Outro dado global da EJA no Estado do Rio de Janeiro que não poderia ser desprezado nesta análise diz respeito às instalações das escolas que têm cursos nessa modalidade. Recorrendo mais uma vez aos dados do MEC/INEP (BRASIL, EDUDATA,2000), vamos encontrar uma situação diferenciada nas condições das escolas, conforme a rede e o tipo de curso oferecido. Em relação às instalações, a precariedade da escola destinada aos mais pobres, em todos os níveis, é visível no Estado do Rio de Janeiro.

Na rede estadual, que concentra o maior número de matrículas na EJA, os indicadores preocupam, fazendo com que, usando a expressão de Castel (1997, p.29) pensemos nesses jovens como candidatos a “sobrantes” da educação pública.

Entre os dados disponíveis sobre instalações, selecionamos quatro: acesso à Internet, existência de Laboratórios de Informática e de Ciências e Biblioteca. A escolha direcionada a esses itens não foi casual, procurando observar em que medida as condições de acesso ao conhecimento para os alunos de EJA estão ou não sendo disponibilizadas. No que toca à existência de Biblioteca, condição básica para qualquer escola, encontramos a seguinte situação:

QUADRO 10: Existência de bibliotecas nas escolas do Estado do Rio de Janeiro, segundo o nível/modalidade e a dependência administrativa - Rio de Janeiro, 2000 ( %)

Nível/modalidade	Rede Estadual	Rede Municipal <sup>61</sup>	Rede Privada
Ensino Fundamental	58,2	38,8	76,4
Ensino Médio	75,1	71,7	90,3
EJA	54,4	41,3	83,1

<sup>61</sup> No Rio de Janeiro há vários municípios que resolveram manter oferta pública no ensino médio.

Fonte: MEC/INEP/EDUDATA, 2000.

Na rede estadual, o menor investimento em bibliotecas é, proporcionalmente, o referente às escolas que têm curso de EJA. Quase metade das instituições escolares onde se desenvolve a EJA, nessa rede, não tem biblioteca. Por sua vez, os municípios investem, proporcionalmente, mais nas escolas que têm ensino médio do que nas escolas que oferecem EJA, a situação que faz esses municípios se distanciarem das indicações da Constituição e da LDB.

Situação ainda mais grave é a dos Laboratórios de Ciências. Na rede estadual, menos de 10% das escolas que oferecem EJA têm Laboratório de Ciências. Na rede municipal, a situação é ainda mais crítica, como mostra o Quadro 11:

QUADRO 11: Existência de Laboratórios de Ciências nas escolas do Estado do Rio de Janeiro, segundo o nível/modalidade e a dependência administrativa - Rio de Janeiro, 2000 (%)

Nível/modalidade	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada
Ensino Fundamental	13,7	6,9	22,3
Ensino Médio	22,7	15,2	51,6
EJA	7,8	<b>0,5</b>	33,4

Fonte: MEC/INEP/EDUDATA, 2000.

O acesso à Internet parece ser o aspecto mais deficiente da rede pública, de forma geral, sendo que, no caso da EJA da rede estadual, acessar a Internet é possibilidade quase inexistente nas escolas.

QUADRO 12: Existência de acesso à Internet nas escolas do Estado do Rio de Janeiro, segundo o nível/modalidade e a dependência administrativa - 2000 (%)

Nível/modalidade	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada
Ensino Fundamental	7,9	19,1	30,3
Ensino Médio	15,2	2,1	57,9
EJA	0,1	10,9	41,9

Fonte: MEC/INEP/EDUDATA, 2000.

Quanto à existência de Laboratórios de Informática, a situação das redes estadual e municipal também preocupa, especialmente se comparada à rede de escolas privada. Nos municípios, menos de 10% das escolas que têm a modalidade de EJA estão equipadas com laboratórios de Informática.

QUADRO 13: Existência de Laboratórios de Informática nas escolas do Estado do Rio de Janeiro, segundo o nível/modalidade e a dependência administrativa - 2000 (%)

Nível/modalidade	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada
Ensino Fundamental	19,2	6,2	61,1
Ensino Médio	35,8	36,9	83,6
EJA	29,8	8,0	72,8

Fonte: MEC/INEP/EDUDATA, 2000.

Quando observamos que mais de um terço das escolas municipais que oferecem ensino médio têm laboratório, percebemos com mais clareza o lugar social da EJA.

Buscando compreender a ampliação do atendimento municipal da EJA, discutiremos na próxima seção a oferta nos municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro.

## 4.2 A oferta de EJA nos municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro

Com estratégias distintas, os sistemas de ensino estão sendo instados a responder à demanda por escolarização de jovens e adultos, principalmente da população jovem. Verificamos um aumento significativo de respostas por parte dos municípios, na última década. Beisiegel (1996) já alertava na década de 1990, para o fato de estar em curso um processo de realocação das atribuições da educação de jovens e adultos, que se deslocam para os estados e, principalmente, para os municípios. Além do fato de a LDB colocar nas mãos dos municípios maior responsabilidade com relação à Educação Básica, uma das causas levantadas para explicar esse aumento seria a ausência de políticas públicas por parte do Ministério da Educação e, conseqüentemente, dos governos estaduais, que tendem a espelhar as ações do MEC. Os municípios, assim, teriam sido forçados a uma resposta, já que a demanda está ali, batendo à porta das prefeituras. É muito mais fácil pressionar-se uma prefeitura do que o Ministério, que acaba por constituir-se numa grande abstração, principalmente para essa população já tão preterida pelas instâncias de poder.

Diante desse quadro, apresenta-se aqui um mapeamento de políticas municipais incorporadas aos municípios que fazem parte da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, para, por um lado, observar a significativa ampliação da participação municipal e, por outro, atentar para o fato de a oferta não estar acompanhada de um ensino de qualidade.

Os resultados decorrem das primeiras análises de dados referentes ao eixo investigativo “Novos desenhos da educação de jovens e adultos na esfera local”<sup>62</sup>, subprojeto articulado a outro mais amplo da pesquisa “Juventude, Escolarização e Poder Local”, realizado plurinstitucionalmente, coordenado pela Ação Educativa, agrupando como tema políticas públicas de juventude e da educação de jovens e adultos – EJA.

---

<sup>62</sup> Pesquisa financiada pela FAPERJ e desenvolvida pela Universidade Federal Fluminense - UFF, sob a coordenação dos professores Osmar Fávero e Paulo Carrano, da qual faço parte como doutoranda do Programa de Pós-Graduação e pesquisadora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. A análise dos dados foi realizada por mim e Jane Paiva (UERJ/UFF).

Pesquisadores do país, vinculados a universidades públicas, comunitárias e à Ação Educativa vêm desenvolvendo atividades de pesquisa e documentação em dez estados, visando à compreensão das concepções, formulações e ações nas áreas aludidas.

A referida pesquisa procurou identificar o tipo de oferta desenvolvida na modalidade de EJA. Nenhum dos projetos apresentados como dessa modalidade foi excluído, ainda que, entre eles, estivessem modelos que, do ponto de vista da atual legislação, não fossem considerados como a elas pertencentes, por exemplo o regular noturno.

Na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, os projetos têm características bastante diversas. As ofertas de alfabetização *stricto sensu*, no todo, não apontam para a garantia de continuidade dos alunos no sistema; guardam modelos de ensino regular. Outras propostas apontam a preocupação com o atendimento de grupos sociais específicos, jovens, mulheres e população de zona urbana com características rurais.

A pesquisa aponta ainda que, em 20 municípios, foram indicados 39 projetos de EJA, cujas diferenças podem, *a priori*, parecer pequenas. O atendimento de EJA tem sido basicamente presencial. Dos 39 projetos mencionados, apenas dois se identificaram como não-presenciais, estando ambos vinculados diretamente ao atendimento supletivo. Entretanto, uma análise mais atenta pode desvendar a produção de novos sentidos para a área.

QUADRO 14: Projetos municipais, segundo tipo de oferta na EJA - 2003

Tipo de Oferta	Nº absoluto	Proporção (%)
Alfabetização/primeiro e segundo segmento do EF – regular	7	17,9%
Alfabetização e primeiro segmento do EF – regular	3	7,6%
Regular noturno com aceleração – alfabetização e EF	1	2,5%



Supletivo	3	7,6%
Supletivo com inovações produzidas pela SME	2	5,1%
Alfabetização da própria SME	2	5,1%
Alfabetização MOVA (para mulheres)	1	2,5%
Teleducação VIVA RIO (primeiro segmento do EF)	1	2,5%
Teleducação VIVA RIO (segundo segmento do EF)	1	2,5%
Regular noturno – primeiro segmento do EF	3	7,6%
Regular noturno – segundo segmento do EF	2	5,1%
Regular noturno – primeiro e segundo segmento do EF	4	10,2%
Regular noturno – alfabetização e EF	1	2,5%
Regular noturno – alfabetização, EF e médio	1	2,5%
Brasil Alfabetizado	1	2,5%
AlfaRural	1	2,5%
BB EDUCAR	1	2,5%
Alfabetização via computador – inclusão digita, Luz das Letras Alfa.com	2	5,2%
PEJ (Programa de Educação Juvenil) – alfabetização e EF	1	2,5%
Projetos considerados extraclasse	1	2,5%
TOTAL	39	100%

Fonte: Pesquisa JUVEJA – 2003.

A maioria dos projetos (7) está atrelada à alfabetização e aos dois segmentos do Ensino Fundamental. Agregando-se a esses dados os projetos voltados para a alfabetização e para o primeiro segmento do Ensino Fundamental (4), tem-se um atendimento significativo para este nível com as referidas características. No âmbito da alfabetização *stricto sensu*, a pesquisa encontrou apenas um projeto do Programa *Brasil Alfabetizado* (MEC/Governo Federal), o que pode estar refletindo as dificuldades de implementação do programa federal junto aos municípios; dois de iniciativa dos próprios órgãos municipais; um originário de parceria com o Banco do Brasil (BB Educar); dois em parceria com o VIVA RIO, desenvolvendo a proposta de Telecurso.

Foram também identificados nesse mapeamento dois projetos dirigidos a segmentos específicos da população, um voltado para mulheres e outro para população com características rurais. O Programa de Educação Juvenil – PEJ, da alfabetização ao final do Ensino Fundamental, no Município do Rio de Janeiro, foi destacado dos demais que oferecem esse mesmo formato, considerando a especificidade e a amplitude do trabalho, reunindo aspectos culturais, esportivos, entre outros, com materiais, infra-estrutura etc. Merecem atenção e estudos posteriores dois projetos de alfabetização via computador.

Destacamos a existência de número significativo de atendimento a jovens e adultos, por meio do ensino regular noturno (12), e o fato de essa oferta estar sendo tratada pelas secretarias municipais como EJA, na prática do dia-a-dia. Sem dúvida, tal situação está relacionada a vários fatores, um deles o próprio perfil da população que o frequenta, muito mais identificado com o acúmulo político-pedagógico da EJA, do que com a origem pensada para esta alternativa, na legislação.

Nessa questão, outro fator não pode ser desprezado: a transformação de várias turmas dos cursos supletivos em Ensino Regular Noturno, de modo a receber recursos financeiros do FUNDEF. Analisando mais atentamente o trabalho desenvolvido do ensino regular noturno observa-se novos arranjos de carga-horária, de currículo, metodologias e didática, em diversos projetos.

Ainda que diante de novas demandas os municípios apresentem algumas mudanças nas práticas de EJA, os dados permitem observar que as transformações são feitas de forma casual, sem planejamento, organização e articulação. Reflexo disso é o fato de a maioria dos responsáveis pelos projetos declarar não ter conhecimento do valor fixado na dotação orçamentária desses projetos. Apenas duas fontes foram citadas – recursos próprios da prefeitura e do FNDE. As organizações não-governamentais, as empresas e a sociedade civil, quando mencionadas, aparecem como parceiras na cessão de espaço físico, materiais e equipamentos e na capacitação.

Na pesquisa, explicita-se que os próprios municípios são os principais mantenedores dos projetos de EJA, diferentemente, portanto, da tradição fluminense, como se viu. Nem sempre as alternativas, porque independentes de recursos e regras de aplicação, oferecem propostas mais adequadas às características do público a que se destinam, mantendo-se

atreladas a concepções instituídas e superadas pelas novas formulações do campo. Em alguns casos, observam-se táticas de que os municípios lançam mão para conseguir recursos para a EJA. Incluindo-a em alguma outra categoria, (como é o caso do ensino regular noturno), cedem vez para a execução de ações freqüentemente inadequadas a jovens e adultos, mantendo estruturas formais, horários rígidos, duração extensa e inflexível, em troca de recursos adicionais e do encobrimento de uma política local de direito, pela submissão a regras de um poder central inconstitucional, táticas que o MEC não vem questionando

Várias são as origens das ações de EJA nesses municípios. Um dos municípios respondeu ter sido essa ação resultante do Programa *Alfabetização Solidária*, um outro do MOVA e um da extinta Fundação EDUCAR (ex-MOBRAL). Atualmente, quase todos os projetos analisados pela mencionada pesquisa vinculam-se às secretarias de educação, funcionando, basicamente, “a reboque” de algum órgão da própria secretaria, o que pode ser atestado pela presença de apenas três municípios com um setor destinado exclusivamente para a EJA<sup>63</sup>.

Nos municípios, é forte a presença do material disponibilizado pelo MEC. Em 20 projetos foi mencionado o uso do material elaborado pela Ação Educativa — o *Viver Aprender*. A opção em utilizar este material deve-se, principalmente, ao fato de o FNDE ter financiado, durante vários anos, a reprodução desses livros como uma das ações para a EJA, como mencionamos no capítulo 2. Apesar dessa indicação mais formal, também assinalamos o uso de jornais, revistas e livros produzidos pelos alunos, entre outras, como estratégias didáticas nas ações de atendimento.

O mapeamento também aponta os processos formativos dos professores da EJA. A formação continuada de professores apresenta modelos de formação bastante fragmentados. Entre os responsáveis pelas capacitações, aparecem: uma universidade estadual; duas particulares; SESI; MOVA estadual; uma organização não-governamental e o Programa BB-Educar. Esse campo também pode ser interpretado por muitas ausências, pois os questionários não trazem informações suficientes e muitos gestores consultados na pesquisa

---

<sup>63</sup> Deve-se lembrar que o Plano Nacional de Educação de 2001 estabelece, nos seus objetivos e metas, “reestruturar, criar e fortalecer, nas secretarias estaduais e municipais de educação, setores próprios incumbidos de promover a educação de jovens e adultos”.

responderam evasivamente, por exemplo, admitindo não lembrar do tema tratado nas capacitações. Muitos também afirmam que a capacitação é dada pelos próprios técnicos das secretarias de educação.

Destacamos a pouca articulação da EJA com outros projetos da escola, parecendo por vezes se tratar de uma escola à parte. Embora tenha surgido em alguns projetos a referência ao incentivo à visita a museus e bibliotecas, não fica claro em que tipo de projeto ou planejamento tal atividade está inserida.

A carteira de estudante foi apontada pelos gestores de EJA, de forma recorrente, como estímulo à participação do aluno no curso; em alguns, o vale-transporte e o vale-refeição; em um município, uma bolsa de estudos. Entretanto, na maioria dos casos, não existe incentivo à participação dos alunos.

A certificação acontece, na maioria das propostas, com base em avaliação no processo, destacando-se dois projetos sem certificação, apenas com declaração de participação e aproveitamento. Nesse tópico surge, quase com unanimidade, um conjunto de instrumentos — provas, trabalhos, frequência, comportamento e auto-avaliação — para garantir a verificação dos resultados alcançados pelos alunos.

No Quadro 15, apresentamos os documentos utilizados pelos gestores e responsáveis por políticas públicas de EJA dos municípios da Região Metropolitana, em subsídio e fundamento à constituição dessas políticas. Ainda que o uso de documentos possa conferir outro discurso sobre o campo estudado, sabemos que só as formulações são insuficientes para mudar as práticas e as concepções subjacentes a essas novas formas discursivas.

QUADRO 15: Documentos considerados para implementação de políticas de EJA, segundo gestores municipais –2003

Documentos/fontes	Nº	(%)
Constituição Federal	8	12,5
Plano Estadual de Educação	2	3,13

Plano Nacional de Educação – PNE	7	10,94
Plano Municipal de Educação	7	10,94
Declaração de Hamburgo (V CONFINTEA)	1	1,56
Conselho Estadual de Educação	10	15,6
LDB	13	20,32
Conselho Municipal de Educação	8	12,5
ECA	1	1,56
Parecer CNE 11/2000	5	7,82
PCNs de EJA	2	3,13

Fonte: Pesquisa JUVEJA, 2003.

Pela variedade de documentos identificados no mapeamento, percebemos ser este um dado bastante interessante para ser aprofundado. A todos os entrevistados foi apresentada uma série de opções, dentre as quais o gestor poderia escolher mais de uma (documentos, diretrizes e legislações), consideradas na elaboração das políticas municipais de EJA. O quadro, portanto, deve ser interpretado tendo-se em vista que um mesmo município pode ter indicado vários documentos como resposta a essa pergunta.

O documento da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), referência internacional para a área; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); os Parâmetros Curriculares Nacionais para a EJA e os Planos Estaduais de Educação não têm sido considerados essenciais para a formulação e implementação de novas políticas, como podemos observar. Ainda conforme o Quadro 15, os documentos mais utilizados são a LDB (13) e as resoluções do CEE/RJ (10), documentos que definem, de forma legal, as ações da área, contemplando formulações de acordos internacionais e de leis maiores.

Dos 20 municípios, apenas 13 recorrem à LDB, texto básico e obrigatório a todas as instituições que desenvolvem qualquer atividade educacional. Seguindo, aparecem os

Conselhos Municipais (8), a Constituição Federal (8), o Plano Nacional (7) e o Plano Estadual (7) de Educação.

O Parecer CNE 11/2000, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, do CNE, cujo relator, Professor Jamil Cury, desenvolveu seu relatório a partir de audiências públicas e reuniões com os Fóruns de EJA em todas as regiões do país, foi declarado importante por apenas cinco gestores, na formulação de políticas públicas dos municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. A elaboração do referido parecer mobilizou muitos educadores e dirigentes quando de sua formulação, inclusive no Estado do Rio de Janeiro. Não apenas isso o faz importante, mas toda a fundamentação da EJA que traz, enquanto modalidade educativa, esclarecendo, ao recorrer a documentos básicos referenciais, a mudança de paradigma na área. Apesar de ter desencadeado, com sua formulação, ampla discussão nos estados/regiões, possibilitando a socialização do conhecimento sobre novas concepções e conceitos e pondo em cena pública a área e seus modos de pensá-la politicamente, parece ser de restrita circulação e difusão na política municipal.

A frágil intimidade com a existência desse texto, mais uma vez, explicita que a prática de EJA é feita de forma contingencial, sem reflexão, sem planejamento e sem articulação com o sistema como um todo. Em alguns municípios, fica claro que o gestor nem mesmo sabia o que significava “Parecer Cury” ou “Documento CONFINTEA”.

Finalmente, destacamos a falta de articulação entre as instâncias municipais, estadual e federal, observando-se uma longa distância para a implantação do proclamado regime de colaboração entre as diferentes esferas de poder, no campo das políticas públicas educacionais, conforme alerta Cury (2000), no Parecer 11/2000.

## 5 PRODUZINDO *OUTSIDERS*

Nos capítulos anteriores, discutimos, políticas, programas e ações que, historicamente, vêm definindo o lugar desvalorizado da EJA na hierarquia do sistema educacional. Tal trajetória nos apóia na compreensão do difícil processo de legitimação do direito à educação para as populações pobres no Brasil.

Ao invés de políticas sociais efetivas, incluindo aquelas necessárias à educação dos jovens, são traçadas numerosas medidas compensatórias, assistenciais e de controle, na tentativa de reparar fraturas, sem intervir nos processos que produzem tais situações Castel (1997). Pudemos, ainda, reconhecer nas atuais políticas públicas de EJA e nas condições da oferta dessa modalidade expressões claras de tal perspectiva.

Diante das condições de boa parte das escolas que oferecem EJA no Estado do Rio de Janeiro, observamos que a oferta para os jovens fluminenses pode estar se constituindo numa meia-escolarização, reforçando o lugar social dos “não-estabelecidos”.

Neste item, buscamos, inicialmente, construir um perfil das escolas pesquisadas em todo o Estado do Rio de Janeiro, 69 escolas (etapa quantitativa), depois, procuramos conhecer, por meio dos dados do MEC/INEP, as escolas que foram selecionadas para o trabalho de campo, 4 escolas (etapa qualitativa), uma em Belford Roxo, uma em Duque de Caxias, uma em Nova Iguaçu e uma na cidade do Rio de Janeiro. Também apresentamos um perfil dos alunos de 15 a 24 anos que freqüentavam as referidas escolas (3.457 alunos), para por fim, a partir dos depoimentos originários das entrevistas, grupos focais e textos escritos pelos jovens alunos de EJA dessas escolas, ouvir os processos e práticas vivenciados pelos alunos jovens na sua experiência escolar de EJA, analisando pela ótica dos próprios alunos.

Como assinala Abramo (1997, p.35-36), os jovens dificilmente são vistos como “sujeitos capazes de qualquer tipo de ação propositiva, como interlocutores para decifrar conjuntamente, mesmo que de forma conflituosamente, o significado das tendências sociais do nosso presente e as saídas e soluções para elas”. Assim, embora sejam também incorporadas informações de outros atores da escola de EJA, este estudo tem como foco os alunos, o que significa ouvi-los, assumindo como desafio o fato de que são eles o ponto de partida e de chegada de qualquer ação que lhes seja destinada.

## 5.1 O PERFIL DAS ESCOLAS PESQUISADAS (etapa quantitativa)

Como indicado no item metodológico, pretendemos construir um breve perfil de escolas com oferta de EJA, com interesse especial nos espaços disponibilizados para os alunos de EJA, entendendo que o acesso a esses espaços e aos equipamentos escolares e sociais pode refletir situações de pouco prestígio social desses alunos e, conseqüentemente, dessa modalidade de ensino.

Para tanto, foram pesquisadas as condições gerais das escolas que integram a pesquisa. O dado foi levantado a partir de questionário respondido por 69 diretores das escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro pesquisadas, visando, por meio da obtenção de informações quantificáveis, alcançar uma panorâmica situacional dos estabelecimentos que oferecem a EJA presencial, no noturno, no Estado.

O levantamento quantitativo foi desenvolvido, com base nas informações dos diretores e dos 3.457 alunos das 69 escolas assim localizadas: 59,4% delas nos municípios que compõem a Região Metropolitana, 24,6% no município da capital e o restante (15,9%) no interior, mas todas em zonas urbanas. Essas escolas tinham, em média, 1.070 alunos. Na menor delas havia 187 alunos e, na maior, 2.560 alunos. O Quadro 16 indica os municípios onde se localizam as 69 escolas que responderam o questionário:

QUADRO 16: Localização das escolas da abordagem quantitativa, segundo os município.Rio de Janeiro, 2001

ÁREA METROPOLITANA	Belford Roxo, Cachoeiras de Macacu, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Mangaratiba, Marica, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica e Tanguá.
INTERIOR DO ESTADO	Araruama, Barra Mansa, Campos dos Goytacazes, Itaperuna, Mangaratiba; Parati, Petrópolis, Resende, Rio Bonito, Três Rios e Volta Redonda.

Fonte: A EJA e os jovens do “último turno”: produzindo *outsiders*, 2004.



Em relação ao número de docentes, encontramos uma média de 58 professores por escola, oscilando entre 9 (valor mínimo) e 136 (valor máximo) professores. Quanto à existência de equipamentos sociais nos estabelecimentos com oferta de EJA, no turno noturno, verificamos que a maioria, segundo as informações dos diretores dessas escolas, possuía pátio interno (96,6%), quadra de esportes (86,5%), biblioteca (92,1%). São significativas as proporções de escolas que, segundo os diretores, possuíam pátio externo (73,0%) e TV/Vídeo (76,7%). Em relação à existência de laboratórios, observa-se que apenas 43,8% delas tinham esse tipo de equipamento (Tabela 4).

TABELA 4: Proporção de escolas com oferta de EJA, por existência de equipamentos sociais, segundo a espécie dos equipamentos. Rio de Janeiro - 2001

Espécie de Equipamento	Escolas com oferta de EJA (%)		
	Total (1)	Existência de equipamentos sociais (2)	
		Tem	Não tem
Pátio interno	100,0	96,6	0,0
Pátio externo	100,0	73,0	15,7
Quadra de esportes	100,0	86,5	10,1
Piscina	100,0	1,1	86,5
Auditório	100,0	64,0	31,5
Laboratórios	100,0	43,8	46,1
Biblioteca	100,0	92,1	7,9
Sala de informática	100,0	40,4	53,9
Refeitório	100,0	88,8	6,7
TV/Vídeo	100,0	76,7	23,3

(1) Inclusive sem declaração. (2) Informações fornecidas pelos Diretores das Escolas

Fonte: A EJA e os jovens do “último turno”: produzindo *outsiders*, 2004.

Cabe, neste momento, observar que tais indicadores são diferentes dos apresentados pelo MEC/INEP, no mesmo período, em relação ao conjunto de escolas da rede estadual que oferecem a modalidade de EJA. Como exemplos, lembramos que, segundo os dados do MEC/INEP/EDUDATA (2000), apresentados anteriormente neste estudo, só havia Laboratório de Ciências em 7,8% do total de escolas com EJA e que as bibliotecas só estavam presentes em 54,4% do total das escolas. As informações fornecidas pelos alunos, como será visto a seguir, indicam outra face da questão, isto é, a existência de “espaços proibidos” para os alunos da EJA (Tabela 5).

Assim, quanto à falta de acesso dos alunos da EJA aos equipamentos existentes nas escolas, chama a atenção, particularmente, o item “banheiro”, visto que 3,0% dos alunos disseram que, nas suas escolas, os banheiros não estão acessíveis para eles. A falta de funcionários na escola noturna acaba por impedir o uso dos espaços e dos materiais de sua própria escola. O fechamento dos banheiros também pode ser reflexo de uma visão preconceituosa em relação a um possível comportamento “desviantes” dos jovens, como o consumo de drogas entre outras.

TABELA 5: Escolas com oferta de EJA, por disponibilidade de acesso dos alunos aos equipamentos, segundo a espécie dos equipamentos sociais – Rio de Janeiro - 2001

Espécie de equipamentos sociais	Escolas de EJA (%)		
	Total (1)	Acesso dos alunos aos equipamentos (2)	
		Permitem	Não permitem
Biblioteca da escola	100,0	21,0	77,0
Sala de tv/vídeo	100,0	31,0	63,0
Quadra de esportes	100,0	39,0	52,0
Banheiros	100,0	94,0	3,0
Sala de informática	100,0	7,0	82,0

(1) Inclusive sem declaração. (2) Informações fornecidas pelos alunos participantes da pesquisa.

Fonte: A EJA e os jovens do “último turno”: produzindo *outsiders*, 2004

Na verdade, os dados traduzem uma interdição ao espaço físico da escola e aos seus equipamentos, ambos fundamentais para o desenvolvimento de qualquer processo educacional. Por trás dessa interdição reside uma série de visões que minimizam ou desconhecem a importância de tais estratégias para a educação desses grupos sociais. A falta de funcionários e de professores, entre outros, também reflete uma negação de direito.

## **5.2 O PERFIL DAS ESCOLAS SELECIONADAS PARA O TRABALHO DE CAMPO (Etapa qualitativa)**

A seguir, apresentamos um breve perfil das escolas de onde são provenientes os jovens que foram ouvidos neste trabalho. Para tanto, são apresentados dados do MEC/INEP, relativos ao ano de 2002, selecionados e agrupados em três distintas tabelas.

Como já destacamos, as quatro unidades escolares fazem parte da rede estadual pública do Estado do Rio de Janeiro. Quanto à sua localização, três delas estão situadas em municípios da Baixada Fluminense (Duque de Caxias, Nova Iguaçu e Belford Roxo) e uma na cidade do Rio de Janeiro, sendo que todas elas se localizam em áreas urbanas. Vale ressaltar que a opção em selecionar três escolas na região da Baixada Fluminense, deve-se ao fato desta localidade comportar a diversidade da sociedade fluminense. Ao mesmo tempo em que a Baixada é palco das extremas desigualdades, também é lá que existe uma sólida organização popular em defesa de direitos sociais e democráticos, como a existência de significativos movimentos sociais, o que tem gerado uma série de práticas inovadoras, inclusive no campo da educação de jovens e adultos (Andrade, 1993).

Na Tabela 6 são oferecidos dados sobre a parte física e os equipamentos existentes nessas escolas, bem como sua participação em alguns dos principais programas do MEC. Quanto à sua infra-estrutura, percebemos a situação precária da unidade de Nova Iguaçu, que, embora possua o maior número de salas e alunos (1.852), não dispõe nem de sistema de água nem de esgoto providos pela rede pública.

Também é a escola de Nova Iguaçu a que apresenta o menor número de equipamentos em uso, dentre os quais destacamos a ausência de microcomputador. Neste item, a unidade do Rio de Janeiro parece ser a mais bem equipada, uma vez que dispõe do maior número desses

bens, ocupando, além disso, a segunda colocação em volume de matrículas e em salas de aula efetivamente utilizadas.

Ainda no que diz respeito aos microcomputadores disponíveis nesses estabelecimentos, sua quantidade é quase que irrisória, devendo as poucas unidades existentes estar apenas à disposição da administração escolar.

Em decorrência, é notória a ausência de laboratórios de informática nas quatro escolas. Dentre os programas do Ministério arrolados pelo INEP, somente o da merenda escolar conta com a adesão de todas as unidades, sendo ele o único programa do governo federal do qual participa a escola situada no Município do Rio de Janeiro.

TABELA 6: Indicadores gerais das escolas da etapa qualitativa, segundo o município - Rio de Janeiro-2001

		Caxias	Nova Iguaçu	Belford Roxo	Rio
Infra-estrutura disponível na escola em 2002	Energia elétrica	rede pública	rede pública	rede pública	rede pública
	Abastecimento de água	rede pública	poço artesiano	rede pública; poço artesiano; cacimba/cisterna/poço.	rede pública
	Esgoto sanitário	rede pública	Fossa	rede pública	rede pública
	Destinação do lixo	coleta periódica	coleta periódica	coleta periódica; queima.	rede pública
Dependências existentes na escola em 2002	Salas de aula utilizadas	10	20	10	18
	Biblioteca	Sim	Sim	Sim	Sim
	Sala de professores	Sim	Sim	Sim	Sim
	Parque infantil	Não	Não	Não	Não
	Laboratório de ciências	Não	Não	Não	Sim
	Laboratório de informática	Não	Não	Não	Não
	Quadra de esporte	Sim	Sim	Sim	Sim
Berçário	Não	Não	Não	Não	
Equipamentos em uso na escola em 2002	Microcomputador	1	0	1	3
	Impressora	1	0	1	2
	Videocassete	1	1	1	1
	Aparelho de televisão	2	1	1	2
	Retroprojeter	1	1	0	2
	Antena parabólica	1	1	1	1
	Aparelho de som	1	1	2	3
	Acesso à internet	Sim	Não	Sim	Não
Programa dos quais a escola participou em 2002	Livro Didático	Sim	Sim	Sim	Não
	Merenda	Sim	Sim	Sim	Sim
	Transporte	Não	Não	Não	Não
	TV Escola	Não	Sim	Sim	Não
	Dinheiro na Escola	Sim	Não	Sim	Não
	Proinfo	Não	Não	Não	não

Fonte: INEP, 2002

A EJA tem forte presença nessas escolas. Em Duque de Caxias, a matrícula nessa modalidade alcança a sua maior marca, situando-se em cerca de 41% do total geral; em Nova Iguaçu, atinge um patamar de aproximadamente 30%; em Belford Roxo, chega a 17,5% e no município do Rio de Janeiro abarca cerca de 20% dos educandos.

O número médio de alunos/turma de EJA supera, de modo significativo, aquele recomendado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Deste modo, em Belford Roxo chega a 57,7 alunos por classe; em Caxias, fica em 46,7; em Nova Iguaçu, situa-se em aproximadamente 46,5 e em Duque de Caxias alcança a sua menor marca, 22,1 alunos por turma.

QUADRO 17: Estatísticas básicas das escolas, segundo os municípios selecionados para a etapa qualitativa da pesquisa. Rio de Janeiro – 2002

Estatísticas Básicas das Escolas			Duque de Caxias	Nova Iguaçu	Belford Roxo	Rio de Janeiro
Matrículas	Ensino Fundamental	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série	235	695	0	0
		5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série	378	242	565	456
		Total:	613	937	565	456
	Ensino Médio		0	332	522	879
	Educação Especial		0	26	0	0
	Educação de Jovens e Adultos		420	557	230	339
Turmas	Ensino Fundamental	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série	7	23	0	0
		5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série	12	8	15	11
		Total:	19	31	15	11
	Ensino Médio		0	8	11	22
	Educação Especial		--	--	--	--
	Educação de Jovens e Adultos		9	12	4	8
Funções docentes	Ensino Fundamental	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série	8	23	0	0
		5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série	19	21	32	27
		Total:	27	44	32	27
	Ensino Médio		0	11	32	36
	Educação Especial		0	3	0	0
	Educação de Jovens e Adultos		19	20	9	11

Fonte: INEP, 2002

QUADRO 18: Indicadores educacionais das escolas, segundo os municípios da abordagem qualitativa. Rio de Janeiro.2000

indicadores educacionais das escolas			Duque de Caxias	Nova Iguaçu	Belford Roxo	Rio de Janeiro
Alunos por turmas (média)	Ensino Fundamental	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série	33.6	30.2	0	0
		5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série	31.5	30.3	37.7	41.5
		Total	32.3	30.2	37.7	41.5
	Ensino Médio		0	41.4	47.5	40
Horas-aula diárias (média)	Ensino Fundamental	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série	5	4	0	0
		5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série	5	4	5.4	5.3
		Total	5	4	5.4	5.3
	Ensino Médio		0	3.4	4.3	4.9
Docentes com curso superior completo (%)	Ensino Fundamental	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série	12,5	0	0	0
		5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série	100	100	81.3	100
		Total	74,1	47.7	81.3	100
	Ensino Médio		0	90.9	100	100
Taxa de aprovação (%)	Ensino Fundamental	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série	60.2	75.5	0	0
		5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série	65.1	64	52.3	40.7
		Total	63.4	72.7	52.3	40.7
	Ensino Médio		0	67.5	68.3	64.1
Taxa de reprovação (%)	Ensino Fundamental	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série	27	17.3	0	0
		5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série	11.6	20.4	26	33.6
		Total	17	18.1	26	33.6
	Ensino Médio		0	0.5	9.1	16.1
Taxa de abandono (%)	Ensino Fundamental	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série	12.8	7.2	0	0
		5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série	23.3	15.6	21.7	25.7
		Total	19.6	9.2	21.7	25.7
	Ensino Médio		0	32	22.6	19.8
Taxa de distorção idade-série (%)	Ensino Fundamental	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série	45.5	36.3	0	0
		5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série	49.7	66.1	70.3	83.6
		Total	48.1	44	70.3	83.6
	Ensino Médio		0	94.6	86	83.8
Taxa de distorção idade-conclusão (%)	Ensino Fundamental	1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série				
		5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> série				
		Total	91.8	85.7	75.5	64.3
	Ensino Médio		0	0	81.1	84

Fonte: INEP, 2002

Interessante destacar que, conforme os dados disponibilizados, a unidade de Belford Roxo apresenta uma significativa porcentagem de professores leigos (18,7%) – isto é, sem a escolaridade devida - lecionando na segunda etapa do Ensino Fundamental, distorção esta que, segundo a lei que instituiu o FUNDEF (Lei 9424/96), deveria ter sido sanada justamente até o ano de 2002.

As taxas de aprovação também se situam bem abaixo dos patamares desejáveis, em todos os segmentos educacionais atendidos por aquelas escolas. Com exceção da unidade de Duque de Caxias, é na segunda etapa do Ensino Fundamental que os demais estabelecimentos apresentam os maiores índices de fracasso escolar, representados pela conjugação dos percentuais de reprovação e abandono.

### 5. 3 O perfil dos jovens alunos

Participaram dessa etapa da pesquisa, 3.457 alunos de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro, sendo que cerca da metade deles cursava o Ensino Médio nessa modalidade, conforme tabela a seguir.

TABELA 7: Alunos de EJA, segundo o nível de ensino - Rio de Janeiro - 2001 (%)

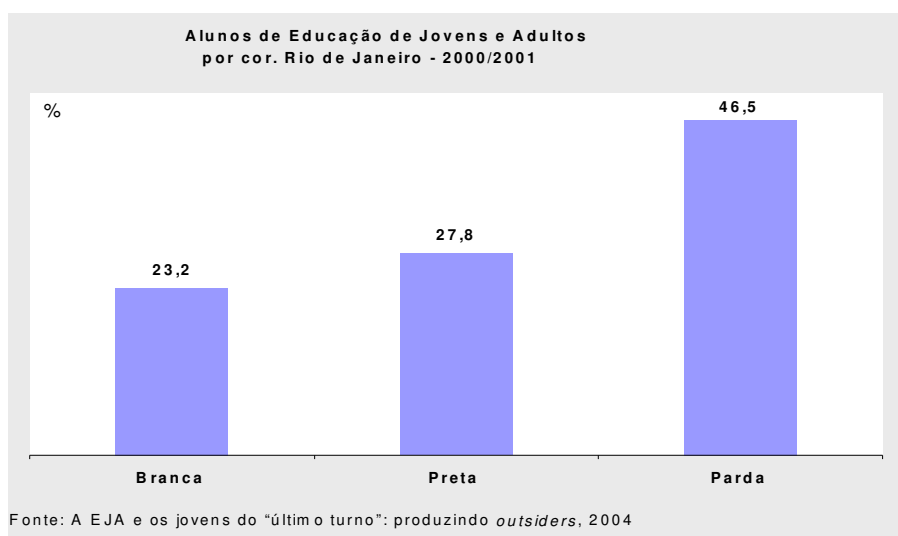
Nível de ensino	Alunos de EJA	
	Total	%
Total	3.457	100,0
Ensino Fundamental	1.603	46,4
Ensino Médio	1.854	53,6

Fonte: A EJA e os jovens do “último turno”: produzindo *outsiders*, 2004



Entre os jovens alunos, de 15 a 24 anos, que preencheram os questionários, nas 69 escolas pesquisadas, 52,4% são do sexo feminino<sup>64</sup>. A maior parte dos alunos era solteira (78,0%), embora 21,6% deles tivessem pelo menos um filho na ocasião. Nas escolas de EJA é expressiva a presença de negros e pardos - cerca de 70%, dos jovens alunos (Gráfico 6)-, o que demonstra a marca da cor na baixa escolaridade da população do Rio de Janeiro. Segundo Henriques (2002), apesar da melhoria dos níveis de escolaridade entre brancos e negros no último século no Brasil, o padrão de discriminação, isto é, a diferença de escolaridade dos brancos em relação aos negros se mantém estável entre gerações. O autor alerta ainda que na sociedade brasileira, muitas vezes, as desigualdades raciais se impõem sobre as desigualdades de renda, particularmente na educação, refletido no acesso, na permanência e na aprendizagem dos alunos (p. 96).

GRÁFICO 7: Alunos de EJA, por cor declarada- Rio de Janeiro, 2001



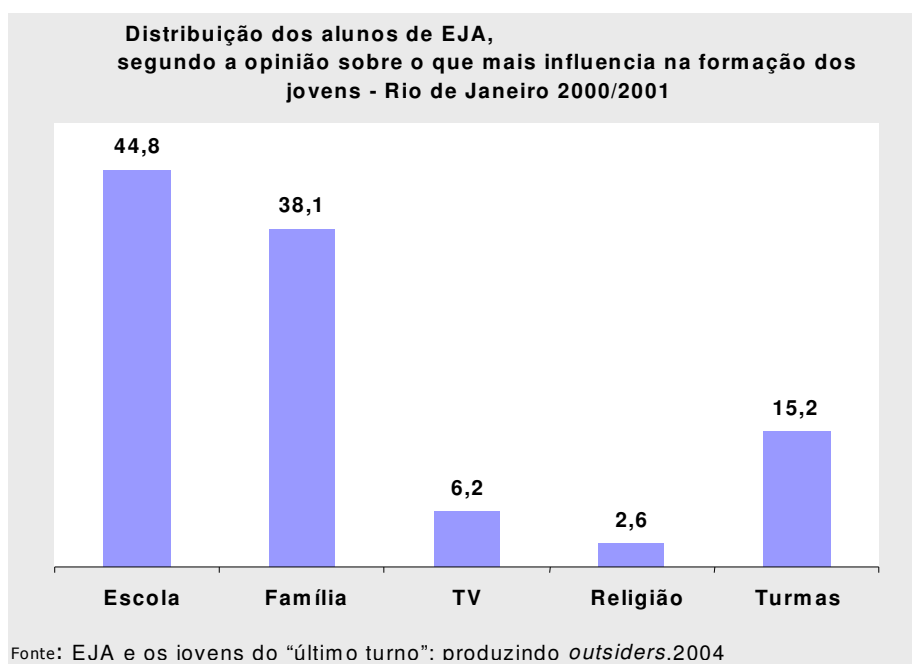
<sup>64</sup> Rosenberg (2001, p. 522) menciona que, atualmente, no Brasil, o fluxo escolar apresenta estrangulamentos equivalentes para ambos os sexos, decorrentes de reprovação, de evasão/expulsão escolar. Porém, o dos homens é mais acidentado.

Entre os alunos pesquisados, encontramos uma distribuição percentual de 47,5% de católicos, 26,3% de evangélicos e 21,6% que, apesar de acreditarem em Deus, informam não ter religião. No Estado do Rio de Janeiro, cresce, também, o número dos que se declaram sem religião. Os resultados da amostra do Censo 2000 já indicavam, no Estado, 55,7% de católicos, 22% de evangélicos e 15,7% sem religião.

Observamos dois movimentos importantes: o primeiro se refere a uma forte presença, na EJA, de jovens que se declaram evangélicos, e o segundo, um número significativo que se diz sem religião. Segundo Novaes e Mello (2002), se, por um lado, em nenhuma outra época houve tantos jovens se definindo como “sem religião”, por outro, é significativo o número de jovens das igrejas orientais, pentecostais e católicos praticantes que afirmam participar ativamente de grupos de sua igreja. Sinaliza, ainda, que “trajetos distintos podem ser pensados como retratos instantâneos de um mesmo movimento de buscas de sentido para a vida e de vínculos sociais”. (Novaes, 2002, p.80). Pode-se também ressaltar que a igreja pode ser um importante espaço de sociabilidade para esses jovens, muitas vezes preenchendo vazios das atividades de lazer.

Vale destacar que os alunos não consideram, de forma expressiva, a religião como o que mais influencia na sua formação. Como pode ser visto no Gráfico 7 a escola é, para esses alunos, a instância que exerce maior influência, seguida da família. Tal dado acompanha os resultados de diversas pesquisas em que a escola e a família aparecem como importantes instituições formadoras, indicando o peso que a escola e a família têm na percepção dos jovens alunos. A televisão e as turmas não são declaradas de forma significativa pelos jovens, o que pode estar relacionado a opção em acompanhar uma tendência em responder as questões dentro de padrões morais que os possam valorizar, frente ao que pode ser reconhecido como “politicamente correto”.

GRÁFICO 8: Distribuição dos alunos de EJA, segundo a opinião sobre o que mais influencia na sua formação- Rio de Janeiro, 2001



Na pesquisa "Jovens do Rio" (Novaes e Mello, 2002), as instituições nas quais os jovens mais confiam são a escola e a igreja. Dos jovens mais pobres que participaram do estudo, 49,6% dizem confiar totalmente na escola, enquanto 61,5% afirmam confiar totalmente na igreja. A pesquisa aponta que, quanto mais pobres, mais os jovens declaram acreditar integralmente nessas duas instituições. A tabela 8, a seguir, indica características sociodemográficas dos alunos de EJA.

TABELA 8: Alunos de EJA – presencial, noturno: total e distribuição proporcional, segundo algumas características sociodemográficas dos alunos. Rio de Janeiro - 2001

Características sociodemográficas dos alunos	Alunos de EJA	
	Total	%
Sexo	3.457	100,0
Masculino	1.647	47,6
Feminino	1.810	52,4
Idade	3.457	100,0
15 a 24 anos	3.457	100,0
Sem declaração	188	5,4
Cor ou raça	3.457	100,0

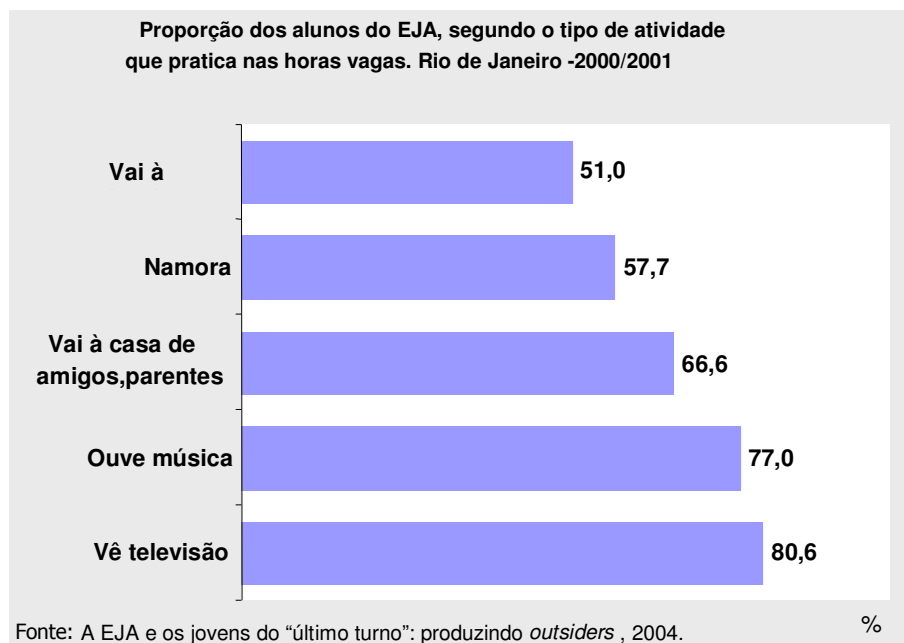
Branca	802	23,2
Preta <sup>65</sup>	961	27,8
Parda	1.608	46,5
Sem declaração	86	2,5
<b>Religião</b>	<b>3.457</b>	<b>100,0</b>
Católico	1.642	47,5
Evangélico (pentecostal e não pentecostal)	909	26,3
Espíritas	138	4,0
Acredita em Deus, mas não tem religião	747	21,6
Não acredita em Deus	7	0,2
Sem declaração	14	0,4
<b>Estado Civil</b>	<b>3.457</b>	<b>100,0</b>
Solteiro(a)	2.697	78,0
Casado(a), mora junto	617	17,8
Separado(a), divorciado(a), viúvo(a)	103	3,0
Sem declaração	40	1,2
<b>Com filhos</b>	<b>3.457</b>	<b>100,0</b>
Sim	746	21,6
Não	2.644	76,5
Sem declaração	67	1,9

Fonte: A EJA e os jovens do “último turno”: produzindo *outsiders*, 2004

O controle do tempo e a definição dos espaços ocupados por cada aluno estão atravessados por divisões de classe, gênero, cor, religião, idade etc., como sabemos, definindo formas diferenciadas de se viver o tempo livre e os espaços no dia-a-dia. Conforme evidencia o Gráfico 8, dentre as cinco principais formas de ocupar o tempo livre destaca-se “ver televisão”, com 80,6% de indicações. “Ouvir música”, seguida pela “visita à casa de amigos e parentes”, “namorar” e “ir à igreja” são outras atividades expressivamente indicadas, lembrando, no caso essa última opção, o grande percentual de alunos que se declararam católicos e evangélicos. Ir ao cinema foi indicação de apenas 13,9% dos alunos. Observa-se que as atividades realizadas normalmente no âmbito doméstico sobrepõem-se às demais apresentadas, o que pode estar relacionado com os limitados recursos financeiros destinados ao lazer.

<sup>65</sup> Utilizaram-se os mesmos critérios do IBGE.

GRÁFICO 9- Proporção dos alunos de EJA, segundo o tipo de atividade que pratica nas horas vagas. Rio de Janeiro- 2001



Com relação às formas de diversão dos jovens, percebemos uma significativa ausência de atividades culturais (cinema, teatro, museu etc.). A diversão restringe-se, geralmente, à localidade em que moram, muito em razão da limitação financeira e da falta de oportunidades. Entre as opções de diversão que apareceram com frequência estão: jogar bola, ir a festas em casas de amigos e parentes (“porque a gente come e bebe de graça”), ir ao “pagode” e jogar baralho. Quando questionados sobre como conseguem dinheiro para, por exemplo, ir a um pagode, apresentam duas alternativas: ou a família paga ou fazem um “bico” para poder sair no final de semana.

### 5. 3.1 O trabalho e a escolarização na vida dos jovens alunos

Apenas um terço dos estudantes que responderam os questionários declaram dedicar-se exclusivamente aos estudos. Todos os demais são trabalhadores, seja em “trabalho fixo”, “fazendo bicos” ou na condição de desempregados à procura de nova colocação, conforme a Tabela 9

TABELA 9 : Alunos de EJA – presencial, noturno: total e distribuição percentual, segundo a condição de atividade dos alunos - Rio de Janeiro - 2001

Condição de atividade dos alunos	Alunos de EJA	
	Total	%
Total (1)	3.457	100,0
Com Trabalho fixo	1.453	42,0
Faz bicos	566	16,4
Só estuda	1.043	30,2
Desempregado	361	10,4

Fonte: A EJA e os jovens do “último turno”: produzindo *outsiders*, 2004

(1) Inclusive sem declaração da condição de atividade.

O dia-a-dia desses jovens variava conforme sua inserção no mercado de trabalho. Para os trabalhadores, a vida começava bem cedo. A maioria citou, como atividade cotidiana, além do trabalho e do estudo, assistir à televisão:

Durante o dia fico em casa, leio jornal para procurar curso e emprego, vejo televisão. (Grupo focal com jovens alunos de EJA, Duque de Caxias)

Eu, por exemplo, tenho que estar às oito e meia no trabalho, saio às cinco e meia, trabalho no Rio, vou para a escola e chego em casa às onze. Fico tão cansado que não dá pra fazer nada. (Grupo focal com jovens alunos de EJA, Belford Roxo)

Eu pego nove horas, saio às cinco. Vou pra escola. Vou para casa, janto, vejo um pouquinho de televisão e durmo. Tô cansado. (Grupo focal com jovens alunos de EJA, Rio de Janeiro)

Chego do trabalho e fico cuidando do meu filhinho. Ele é pequeno e quer atenção. Trabalho em casa de família. (Grupo focal com jovens alunos de EJA, Nova Iguaçu)

Trabalho assalariado representa vetor de dignidade humana e, nas sociedades contemporâneas, é fundamento de *cidadania econômica*, estando também no princípio da *cidadania social*: trabalho assalariado “representa a participação de cada um numa produção para a sociedade e, portanto, na produção da sociedade”, assinala Castel (1998, p. 576-578).

A importância do trabalho assalariado está também presente nos depoimentos dos alunos: “Eu sou auxiliar administrativa. Eu sempre trabalhei como temporária. Pintou aí uma oportunidade de ficar com um trabalho mais sólido e estou muito, muito, muito feliz, com carteira assinada, *ticket* refeição e plano de saúde.”. (Grupo focal com jovens alunos de EJA, Rio de Janeiro)

Entretanto, como bem assinala Ireland (2004, p. 55), apesar de os trabalhadores serem “responsáveis pela construção de tudo que diz respeito à satisfação de necessidades humanas básicas, como o abrigo, a infra-estrutura, a rede viária, o saneamento, lazer etc., o seu trabalho não se destaca por sua dignidade nem é reconhecido por seu valor social”. Assim, as funções exercidas pelas populações pobres e os serviços que lhes são acessíveis, estão diretamente relacionados ao *status* que essas populações têm na escala social, ou seja, pessoas que são consideradas de importância inferior.

Conciliar a escola com o trabalho, exigência de sobrevivência para a maioria dos alunos da EJA, não é tarefa fácil: “Às vezes você chega atrasado e não tem como pegar a matéria. Quando o aluno chega, o professor já está. As pessoas que já vêm do trabalho, já vêm cansadas, chegam já boiando na matéria.” (Grupo focal com alunos de EJA, Rio de Janeiro). A dificuldade de conciliar as duas coisas levou 57% dos alunos de EJA participantes da etapa quantitativa a interromperem seus estudos (Gráfico 9).

A Tabela 10 mostra que a maioria dos alunos que interromperam os estudos o fez uma única vez (54% deles). A interrupção foi inferior um ano para 46% dos que ficaram sem estudar. Para outros 25%, o tempo foi de um a três anos. Como estudar, para muitos, só é possível quando se está trabalhando, o grande tempo de procura por uma nova colocação, como vimos anteriormente, pode também ter contribuído para ampliar esse afastamento da escola de EJA.

GRÁFICO 10 Alunos de EJA, por condição de interrupção da trajetória escolar .Rio de Janeiro 2001

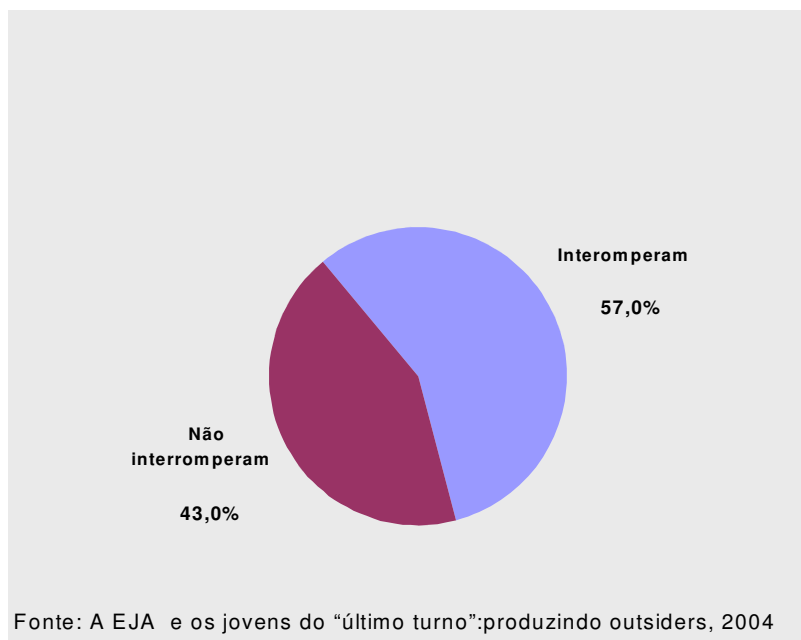


TABELA 10: Distribuição proporcional dos alunos de EJA que interromperam a trajetória escolar, segundo o número de vezes e o tempo de interrupção. Rio de Janeiro - 2001

Nº de vezes e Tempo	Proporção de alunos de EJA (%)
Nº de vezes que interromperam os estudos	100,0
1 vez	51,0
2 vezes	17,0
3 vezes	13,0
Mais de 3	11,0
Sem declaração	3,0
Tempo sem estudar	100,0
Menos de um ano	46,0
De 1 a 3 anos	25,0
De 3 a 5 anos	15,0
Mais de 5 anos	10,0



Sem declaração	3,0
----------------	-----

Fonte: A EJA e os jovens do “último turno”: produzindo *outsiders*, 2004.

Cabe destaque para o fato de 43 % dos alunos declararem nunca ter interrompido a trajetória escolar, o que sinaliza a possibilidade de grande parte desses alunos serem aqueles apontados pelas estatísticas como alunos em defasagem idade-série. Tal situação, expressa um grande desafio para EJA na atualidade, que é dar conta desse grande contingente de pessoas que conquistaram o acesso ao ensino público, mas dele não conseguem usufruir inteiramente.

Na visão dos alunos da EJA, a escolarização tem papel importante nas suas possibilidades de manter-se empregado, de melhorar no emprego ou de conseguir uma colocação, embora não seja decisiva. As possibilidades que a escolarização confere a quem estuda foram assunto que mobilizou os jovens durante as entrevistas. “Para que serve estudar?” é questão que diz respeito diretamente às estratégias de ascensão, segundo declaração dos jovens alunos. Bourdieu lembra que a cultura escolar “propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação em torno das questões do seu tempo.” (BOURDIEU, 1999, p. 205).

Ainda quando esses jovens não avaliam muito positivamente o ensino em sua escola, costumam acreditar na utilidade de estarem estudando. De algum modo, para eles, estar na escola proporciona uma chance de uma “uma vida melhor” no futuro. “O pouco que a gente aprende (a gente não aprende muita coisa aqui, não é?), mas o pouco que a gente aprende já vai ser bom pro futuro” . “Hoje em dia, pra ser doméstica, até pra ser doméstica tem que [...] saber ler, escrever, no mínimo um primeiro grau”. “Pra gente conseguir alguma coisa na vida, hoje em dia ... Não sabe ler nem escrever, nem um trabalho não consegue”. Segundo Novaes e Mello (2002), a equação escolaridade/inserção no mercado de trabalho revela desigualdades sociais que se retroalimentam”; a relação escola e emprego é vista pelos jovens pobres “como um passaporte que viabiliza, mas que, por si, não garante que a viagem aconteça, nem determina a priori o seu roteiro ou ponto de chegada” (NOVAES e MELLO, 2002, p.84).

Nessa direção, Kuenzer (1999) acentua a importância que o conhecimento escolar pode adquirir como requisito de sobrevivência, mesmo para os trabalhadores informais<sup>66</sup>.

Para os excluídos do emprego formal, o exercício de atividades produtivas na informalidade e com algum sucesso, não obstante seu caráter de precarização, depende de conhecimentos sobre áreas específicas, formas alternativas e tradicionais de organização e gestão, administração financeira, legislação e assim por diante.” (KUENZER 1999, p.8 )

De toda a forma, percebemos nos depoimentos que os jovens partilham uma visão semelhante, responsabilizando-se, individualmente, pelas chances de um futuro melhor.

Questionados sobre como conseguem trabalho, apontam que é através de jornais, parentes, amigos e, segundo muitos, professores. Entre as maiores dificuldades para a obtenção de emprego estão a idade (no caso dos menores de 18 anos), o grau de escolaridade e a experiência:

Somos jovens, eles querem experiência na carteira e ninguém quer assinar a carteira. Assim, a gente tá fora sempre. Só na sorte é que a coisa vai. (Grupo focal com jovens alunos de EJA, Duque de Caxias)

Eles dão preferência para pessoas entre 21 e 30 anos. Antes disso não dá, a gente vê a cara dos caras: quando a gente chega e eles perguntam a idade, a gente saca logo que dançou. (Grupo focal com jovens alunos de EJA, Rio de Janeiro)

Uma extensão desse modo de conceber a vida escolar e suas conseqüências, que se relaciona muito fortemente com a posição social do jovem que a formula, encontra-se na percepção da escola como forma de afastamento da marginalidade. O fato de ter vida escolar creditaria o jovem a obter um “emprego decente” no futuro. Dentre outras coisas, está em jogo, nesse caso, muito diretamente, uma remuneração considerada boa:

Eu acho o seguinte, que tudo na vida hoje em dia requer muito da gente. E vai mudar assim, na base, pra que no futuro a gente possa, assim, aproveitar [aquilo a que] a gente chegou: a gente pode escolher uma

---

<sup>66</sup> Dados do IBGE sobre economia informal, de 1997, apontam a busca de independência e de melhoria nos rendimentos como fortes razões que impulsionam cerca de um milhão de trabalhadores fluminenses para a informalidade (BARBOSA e SILVA, 2001, p.7) .

profissão que se encaixe na gente. (Grupo focal com alunos de EJA, Belford Roxo).

O que eu mais gosto! [...] Bom, eu gosto da escola porque é uma coisa diferente, né? Se eu fosse ficar em casa, seria estressante de noite, e na escola eu venho por um objetivo de estudar e ser alguém na vida, conseguir uma coisa melhor, um emprego melhor, mas é o que tudo mundo procura na escola... Eu, o que eu gosto, é isso aí. (Grupo focal com alunos de EJA, Rio de Janeiro).

Há depoimentos que nos esclarecem a respeito de como a escola localiza o indivíduo socialmente, permitindo que aprenda a se comportar e relacionar com as outras pessoas. Um modo de falar que consideram adequado, por exemplo - que com a vida escolar seria aprendido - é valorizado por alguns jovens:

O estudo serve pra saber conversar também. A pessoa querer chegar assim, em algum canto, a pessoa saber, em poucas palavras, falar sobre... Saber conversar. É um preparativo pro nosso próprio bem. Depois de um tempo, a gente vai precisar do que viu nessa escola. Podemos, assim, usar em várias necessidades, porque sem escola, hoje em dia, é praticamente nada. (Grupo focal com alunos de EJA, Duque de Caxias).

A escolarização, entretanto, não é tudo para os jovens, no que se refere à sua formação. Quando solicitamos que os entrevistados discutissem sobre a frase "Somente os que estudam têm alguma chance na vida", a proposta gerou grande polêmica e longa discussão. Percebemos uma descrença nos caminhos únicos de ascensão social, como a escola. Quase todos apontaram como possibilidade de "vencer na vida" aspectos como contato, conhecimento, relações, classe social:

Discordo muito, precisamos é de contato. Eu acho que tudo é Q.I., quem indica. Se você tem conhecimento, pode arrumar alguma coisa.. (Grupo focal com jovens alunos de EJA, Rio de Janeiro)

Eu acho que tem que estudar, não é o grau de escolaridade, mas o que você faz com o seu grau de escolaridade. Não é passar na prova, mas é aprender mesmo. (Grupo focal com jovens alunos de EJA, Duque de Caxias)

Hoje, a gente vive num mundo muito maluco, os pais da gente não tiveram possibilidade de estudo, mas tiveram trabalho, e a gente, que tem estudo, que tá se virando pra estudar, não tem trabalho. O filho da patroa da minha mãe é advogado, todo bacana, e não consegue trabalho. Minha mãe falou que o cara fica em casa o dia inteiro fazendo currículo. E aí, o que a gente pode fazer? (Grupo focal com jovens alunos de EJA, Rio de Janeiro)

O estudo pode servir para você progredir dentro do emprego, mas não para arrumar emprego.”. (Grupo focal com jovens alunos de EJA, Nova Iguaçu)

#### **5. 4 A escola de EJA na visão dos jovens alunos**

Sem perder de vista as relações da escola com a sociedade, estaremos refletindo sobre o que também acontece como resultado de sua própria dinâmica interna. Assim, como Antônio Cândido (1974, p.12), entendemos que “os elementos que integram a vida escolar são em parte transpostos de fora; em parte redefinidos na passagem, para ajustar-se às condições grupais; em parte desenvolvidos internamente e devido a estas condições. Isso quer dizer, antes de mais nada, que a escola está viva.

Nos depoimentos, os alunos tendem a creditar a essa modalidade de ensino a possibilidade mais viável de conseguir uma certificação, como recuperação de um “tempo perdido”, como de melhoria nas possibilidades de emprego. O alcance a uma certificação concreta, aliada às poucas exigências do curso, constitui uma das maiores atrações para boa parte dos alunos: *Eu vim pra esse supletivo porque não precisa estudar muito e eu preciso do diploma bem rápido para conseguir um emprego melhor* (Grupo focal com alunos de EJA, Nova Iguaçu).

A EJA transparece no depoimento dos jovens alunos com uma imagem social negativa. Declaram, inclusive, ter consciência de que essa visão negativa perpassa toda a sociedade:

Acho que EJA é melhor um pouquinho que o supletivo. Quando a gente diz que faz supletivo é logo chamado de “vagaba”, ficam pensando que a gente não sabia nada na escola. (Grupo focal de alunos de EJA, Rio de Janeiro)

Aqui é muito acelerado e superficial, resumido, não dá para assimilar todo o conteúdo que deveria ser assimilado. A gente não consegue arrumar um bom emprego se diz que fez supletivo, EJA, sei lá o nome. (Grupo focal de alunos de EJA, Belford Roxo)

Quem faz supletivo está sempre na pior, tem que fazer uns cursinhos pra melhorar. A maioria pensa assim. (Grupo focal de alunos de EJA, Duque de Caxias)

Alguns alunos do Ensino Fundamental mostraram-se interessados em cursar o Ensino Médio no Ensino Regular Noturno, como aspiração a um ensino de melhor qualidade: *Eu pretendo ano que vem ir para o regular, aqui de noite mesmo, lá tem mais exigência, é mais sério, pode me preparar melhor para o vestibular, ou até para um concurso público.* (Grupo focal com alunos de EJA, Rio de Janeiro)

Quando o assunto é a escola, de um modo geral, não restringindo ao atendimento de EJA, uma das referências importantes para os jovens é o que muitas vezes chamam de “ambiente”, isto é, o modo como se sentem no espaço escolar, a interação que conseguem ter junto, sobretudo, aos outros alunos. As relações de amizade constituem o foco desses relatos e são descritas, em especial, nas formas de ajuda mútua que têm lugar durante o período em que o jovem estuda. A solidariedade é extremamente valorizada, bem como sua falta é apontada como grave problema enfrentado pelo jovem na escola:

Não tem coleguismo, não tem união. Falta um dia, chega no outro dia você pergunta [...] “Não sei”. “Ah, também não sei”. “Ah, não sei”. [...] O professor passa um trabalho na sala, ninguém [...]. (Grupo focal com alunos de EJA, Belford Roxo).

Constatamos que, de escola para escola, o “ambiente” que os alunos encontram para estudar varia consideravelmente. As dificuldades de inserção, como a existência de “panelinhas” na turma, são apresentadas, igualmente, como aspecto fundamental na

caracterização da vida escolar, reproduzindo o modelo de escola que carregam de suas experiências.

Eu acho assim, na nossa sala tem muita panelinha. Sim, porque eles gostam de inferiorizar alguns, [...] de se exaltar. Eu não sei por que acontecem essas diferenças, só sei que é desse jeito. (Grupo focal com alunos de EJA, Rio de Janeiro).

Outro modo de os jovens avaliarem o “ambiente” que encontram em sua escola é o que chamam de “animação”. A escola, para eles, aparece com um espaço bem amplo de educação, que vai além dos rígidos conteúdos escolares: “Você estuda, não conversa com ninguém e vai embora.” (Grupo focal com alunos de EJA, Duque de Caxias). Desse modo, ter “pouca gente”, por ser pequena, ou ter poucas festas e atividades, recreios muito curtos, de quinze minutos apenas, são expressões do “ambiente” que os jovens consideram “um lugar muito parado”, e com o qual não se identificam.

De fato, nos depoimentos dos jovens que participaram dos grupos focais, as ênfases nas razões para estudar na escola que freqüentam recaíram nestes aspectos que compõem um ambiente onde pensam poder sentir-se bem, junto com outros jovens com os quais convivem e com os professores também.

Sempre gostei de estar enturmada e aqui eu já conheço muita gente. E aqueles que eu não conheço, já é fácil de conseguir falar, porque estou sempre vendo. (Grupo focal com alunos de EJA, Nova Iguaçu).

Fácil inserção, ajuda mútua, harmonia e animação são algumas características buscadas e valorizadas pelos jovens nas escolas. Isto pode ser constatado mesmo quando enfrentam situações de violência e outros problemas que incidem fortemente sobre o processo de aprendizagem.

Apesar de muitas vezes os jovens, em seus depoimentos, apresentarem uma única razão para explicar por que estudam em determinada escola, o que observamos é que a escolha do local em que se estuda é resultado de um cálculo que envolve diferentes critérios, que, por sua vez, são acionados numa ordem de importância em função da situação vivida por eles. Dessa forma, os itens acionados pelos jovens para explicar o porquê de estudarem em determinada escola e que estavam dirigidos para a viabilidade

concreta de sua vida escolar, muitas vezes, se relacionam diretamente com as condições materiais de sobrevivência deles e de suas famílias.

O argumento da proximidade da escola, apresentado em depoimentos de alunos, em alguns casos esteve associado à economia com passagem de ônibus que proporciona, além de significar, para todos, ganho de tempo e diminuição de esforços para percorrer o percurso da moradia ou do trabalho até a escola. A localização da escola adquire, ainda, significados distintos para os jovens que trabalham. A proximidade da escola, para eles, mais que comodidade, é, muitas vezes, condição para que possam estudar: “Porque quem trabalha, geralmente, não tem tempo de chegar em casa e tomar aquele banho tranquilo antes de sair pro colégio. Eu, geralmente, não tenho tempo”. (Grupo focal com alunos de EJA, Rio de Janeiro). Situar-se perto do local de trabalho ou de moradia do aluno resulta, também, segundo seus depoimentos, em diminuição de riscos inerentes a deslocamentos em determinados itinerários e áreas da cidade considerados perigosos pelos jovens: “Ficava um pouco mais longe. Aí, uma vez um cara me assaltou. Aí eu fiquei com medo de ir sozinha. Aí [...] eu escolhi, botei a primeira, mais importante. Aí eu fui escolhida pra cá.” (Grupo focal com alunos de EJA, Duque de Caxias).

A segurança pode ser critério de escolha de uma nova escola mais importante que o critério proximidade, o que indica a intensidade com que alguns jovens experimentam a violência, o modo como interfere diretamente no seu cotidiano escolar. De fato, em diversos depoimentos alunos apresentaram questões de segurança como determinantes para a eleição de uma escola para estudar:

Eu não estudava aqui. Eu estudava em outro bairro. Eu vim para cá porque só aqui eu consegui vaga. Só que tinha mais próximo de casa. Só que lá é bem mais violento. Aqui tem sua restrição, eles não deixam nem sair nem entrar. E lá não, é liberado. Lá tem o pessoal que fuma na escola, tem o pessoal que vende droga. Lá [...] tem briga direto, polícia vai lá de vez em quando. Eu já tinha estudado aqui em noventa e oito. Aí eu fiquei aqui, porque não é tão perigoso. O pessoal sempre falava: “Ah, ele está estudando lá no morro”. Aqui é conhecido como morro. Eu já achei mais segurança aqui do que na escola municipal. À noite, tudo pode ser mais perigoso aqui na rua (Grupo focal com alunos de EJA, Belford Roxo).

Por outro lado, é difícil aferir o quanto o local onde a escola se situa interfere efetivamente na escolha, aspecto que os indivíduos associam de modo direto ao estrato social daqueles que a freqüentam. Indicando que estudar em uma escola situada em determinado bairro popular, menos valorizado, como dentro de determinadas favelas, pode funcionar como estigma, jovens comentam que, apesar disso, encontram nesta escola mais segurança que em outras próximas ao seu local de residência, consideradas por pessoas do seu bairro como mais seguras:

Eu, como moro um pouco mais longe, lá na Barra, vim para esta porque, mais perto, só tinha o [...]. Aí eu fiquei meio assustada, todo mundo falava: “Lá é bagunça”, e isso e aquilo. Aí eu falei: “Ah, então eu não vou para lá, vou para o [...]”. Aí eu vim para cá. Quando as pessoas lá do meu bairro perguntavam: “Onde você está estudando?” [eu respondia] “Lá no [...]”. Todo mundo falava: “Ah, você é louca!”. De noite todo mundo fica assustado. Mas eu não. (Grupo focal com alunos de EJA, Rio de Janeiro).

Além do item proximidade, há outros ligados à viabilização da vida escolar que incidem de maneira especial nas escolhas dos jovens que trabalham. É o caso da escola oferecer ou não turmas em determinado turno. Para quem trabalha e tem disponibilidade de tempo para o estudo apenas em um período do dia bastante demarcado, o horário torna-se critério fundamental para escolher a escola onde irá estudar, o que faz com que alguns concebam como “falta de opção” estudar naquele lugar: “Eu, foi falta de opção mesmo. Porque eu não queria fazer curso profissionalizante, técnico, assim não. Eu queria fazer o básico mesmo. Eu estava na [...], só que lá não tem mais à noite.” (Grupo focal com alunos de EJA, Duque de Caxias).

Outro aspecto que incide na decisão a respeito de onde os jovens irão estudar, de fato delimitando o seu campo de escolha, é a disponibilidade de vagas. Este elemento - vagas disponíveis - apresenta-se como realidade e preocupação: “O ensino é péssimo, mas estudar aqui é melhor que nada”. (Grupo focal com alunos de EJA, Duque de Caxias). Ou, ainda: “Bom, o ensino é fraco mesmo. Mas o que eu posso fazer, se eu não consegui vaga em outra escola?” (Grupo focal com alunos de EJA, Duque de Caxias).



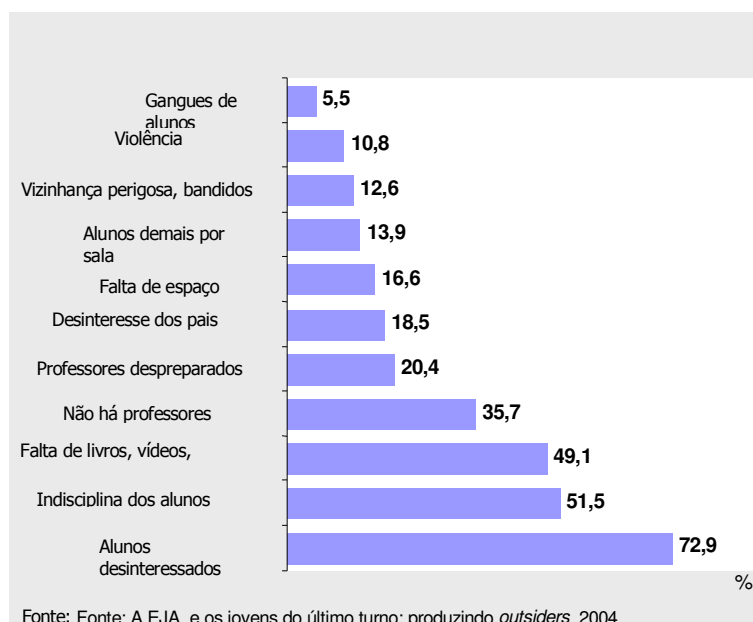
Nesse sentido, ter alguém de suas relações que possa conseguir uma vaga em uma determinada escola pode ser também fator que explica, muito concretamente, a inserção do jovem em uma determinada instituição escolar: “A amiga do meu pai trabalhou aqui, e como eu tava correndo atrás de escola que tivesse EJA [...], ela resolveu arrumar uma vaga pra mim aqui.” (Grupo focal com alunos de EJA, Nova Iguaçu).

Quando escolher a escola não é atribuição do aluno, minoria entre os jovens de EJA, mas dos pais ou de outros responsáveis, em seus depoimentos, por vezes, os jovens reclamam justamente por não concordarem com os critérios das escolhas efetuadas sem sua participação e, mais raramente, da escola propriamente dita. A aceitação da escola, mesmo sem a participação na escolha, confirma, em primeiro lugar, a imensa facilidade de os jovens gostarem das instituições onde estudam, preferindo enfatizar, nos seus depoimentos, as suas qualidades. Em segundo lugar, remarca a sua enorme disposição para a construção de uma boa sociabilidade no espaço escolar. Além disso, confirma o quanto esses jovens precisam valorizar o seu ambiente escolar, quase que uma defesa daquilo que lhe resta.

Nessa direção, Lahire (1997) destaca que “os pais não são indiferentes aos comportamentos e aos desempenhos escolares: para bater nos filhos, é também necessário julgar que isso vale a pena e conferir à escola um mínimo de importância e de valor.” (LAHIRE, 1997, p.335).

Aos alunos participantes da etapa quantitativa perguntamos se gostavam ou não de suas escolas. De forma surpreendente, em virtude das críticas feitas à escola pública noturna de EJA, a esmagadora maioria (91%) respondeu que sim. Indagados sobre o que mais gostavam da escola, os alunos destacaram o fato de gostarem da maioria dos professores, opinião de 73,3% dos pesquisados. Em contrapartida, o item com menor percentagem foi o referente às regras da escola, visto que apenas 26,1% dos alunos apontaram essa alternativa. Considerando os cinco maiores problemas assinalados pelos alunos em relação à sua escola, foram indicados, em maiores proporções: o desinteresse dos alunos (72,9%), a indisciplina dos alunos (51,5%), a falta de livros, vídeos e computadores (49,1%) e a falta de professores (20,4%). O Gráfico 10, a seguir, traz as indicações dos alunos.

GRÁFICO 11: Proporção dos alunos de EJA, segundo a indicação dos maiores problemas. Rio de Janeiro – 2001



Essas indicações reforçam as reflexões de Dubet (2001), apresentadas no capítulo 3 deste estudo, tanto sobre a responsabilização dos próprios jovens pelos problemas que enfrentam em relação ao seu fracasso, de modo a considerarem-se responsáveis pela sua própria infelicidade, deixando-se invadir por aquilo que esse autor denomina de “consciência infeliz”, quanto pelos comportamentos assumidos com a intenção de “sair do jogo escolar”.

### 5. 5 Espaços, relações e práticas pedagógicas no “último turno”

Na nossa sociedade, em que a área de EJA é expressão aguda do modelo político e econômico, agravado pelo cenário de crises contemporâneo, a discussão sobre espaço

escolar, relação com o saber e práticas pedagógicas ganha lugar de destaque, ajudando a definir o que podemos chamar de “marca social”<sup>67</sup> da escola noturna de jovens e adultos.

Do ponto de vista dos alunos, tais questões estão presentes em depoimentos que falam das condições da escola, de suas próprias dificuldades e interesses em aprender<sup>68</sup>, de sua relação com os professores, da expectativa depositada neles, da sua avaliação sobre a forma de ensinar.

Os debates sobre a aprendizagem nos grupos focais de alunos tratam, principalmente, das questões que eles enfrentam. Surgem, com frequência, dois problemas considerados pelos jovens como dos maiores da escola, também verificados nos dados obtidos junto a eles por meio de questionários da pesquisa quantitativa: o desinteresse dos alunos, acrescido, ainda, pela falta de assiduidade e de competência docente. De fato, nesses debates, os jovens discutem e enfatizam sobretudo os procedimentos educativos sob responsabilidade dos professores. Entretanto, muitos dos comentários sobre a dificuldade de aprender envolvem, mais uma vez, a responsabilização dos alunos. Para grande parcela deles, a aprendizagem dependeria mesmo apenas do interesse do aluno, e isso diria respeito às características e à vontade de cada um: “A pessoa quando quer aprender, ela aprende. Agora, quando não quer, não tem jeito. Então, vai de cada um. Se ele se interessar, ele aprende.” (Grupo focal com alunos de EJA, Rio de Janeiro).

Frente ao desinteresse dos alunos, considerado por muitos jovens como a causa primeira das dificuldades de aprendizagem, caberia aos professores “cobrar” sua atenção e dedicação, “pegar no pé” deles: “De vez em quando, é bom pegar no pé de aluno que não se interessa. Às vezes, a professora pegando no pé, ele tem mais interesse.” (Grupo focal com alunos, EJA, Duque de Caxias).

Em contrapartida, na visão desses alunos, os professores deveriam perceber e valorizar aqueles que imprimem esforço ao processo de aprendizagem, ainda quando não

---

<sup>67</sup> No sentido conferido por Gramsci (1989). Para este autor, não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência de formar homens superiores que confere à escola uma marca social. A marca é dada pelo fato de que cada grupo social tem acesso a um tipo de escola, destinado a perpetuar nesse grupo uma determinada função, diretiva e instrumental tradicional. Daí, para ele, a necessidade de uma escola única de cultura geral, formativa, que equilibre o desenvolvimento tanto da capacidade intelectual como da manual. (GRAMSCI, 1989, p. 136).

<sup>68</sup> Charlot (2001, p.16), concordando que a relação com o saber não é a mesma nas diferentes classes sociais, alerta para a compreensão não-exclusiva dessa relação.

alcançam resultados muito bons nas provas e outras aferições do aproveitamento escolar. O depoimento a seguir ilustra bem como o interesse pela aprendizagem é um valor para os alunos. Possuir ou produzir interesse, como temos visto, é critério fortemente utilizado pelos jovens para sua avaliação sobre as razões de sucesso ou não na aprendizagem:

Uma coisa que eu acho também. É em relação aos alunos que tiram nota boa e alunos que não tiram. [...] Por mais que ela [a professora] esteja dando oportunidade pra gente que às vezes é bom aluno, ela esquece que, às vezes, tem outros alunos que são muito bons. [...] O professor não percebe, às vezes, que tem alunos interessadíssimos, só que têm dificuldade de aprender. Tem alunos que são, que eu vejo que, às vezes, ficam mais do que quem tira notas boas. Estudam mesmo, estudam muito e, mesmo assim, não conseguem obter bom resultado na prova e o professor acha que estão conversando, e não estão conversando. Estão prestando atenção na aula. Os professores, às vezes, valorizam muito mais nota do que esforço, que eu acho que é muito mais importante. (Grupo focal com alunos de EJA, Rio de Janeiro).

Gostar ou não de uma matéria não diz respeito apenas ao seu conteúdo ou ao interesse que ele desperta. Está diretamente vinculado à relação estabelecida pelos alunos com o professor e, nesse sentido, os melhores professores podem ser tanto os que dialogam, conversam com os alunos como os que pouco conversam, mas são bastante exigentes nas aulas:

Não gosto de matemática. Não por causa da matéria, mas por causa do professor. Não gostamos da professora que ela é muito metida, torna a aula chata, você não vai com a pessoa, você não quer prestar atenção nela, ela ensina por ensinar, a matéria é chata, o professor é chato. (Grupo focal com alunos de EJA, Belford Roxo).

Tem um professor que é rígido, exige muito da gente, mas a gente percebe que ele quer que a gente aprenda alguma coisa. (Grupo focal com alunos de EJA, Duque de Caxias).

Percebe-se também que o professor mais criticado é aquele indiferente aos alunos:

Tem duas professoras que chegam, ficam bebendo refrigerante no corredor, passam uma tarefa e vão conversar, mais refrigerante e biscoitinho. Depois vão fumar, aí a aula acabou. Já desenharam elas duas gordas de tanto refrigerante. (Grupo focal com alunos de EJA, Rio de Janeiro)

Aqui a gente faz um teste pra saber se o professor presta atenção na gente: as meninas trazem os namorados e a gente espera o que eles falam. Tem umas e uns que nunca perceberam. (Grupo focal com alunos de EJA, Nova Iguaçu)

Os alunos gostam quando ele enrola, eu sempre falo: ô professor cadê a aula? Mas na hora H, quem perde somos nós. (Grupo focal com alunos de EJA, Duque de Caxias).

Para outros jovens, a falta de interesse dos alunos seria também consequência dos procedimentos e estratégias de ensino predominantes na escola. A indicação de livros para serem comprados e que serão pouco utilizados é um dos exemplos citados, assim como a prática da cópia – do professor mandar os alunos reproduzirem em seus cadernos um volume grande de texto colocado por ele no quadro-negro:

Em vez de ela estar no quadro, era pra ela estar ensinando [...]. Quase duas aulas direto só copiando, só copiando. (Grupo focal com alunos de EJA, Nova Iguaçu).

E a professora de português, ela pega, ela escreve mais rápido do que nós. Aí ela fica escrevendo. Aí a gente mal termina, ela já vai explicar de novo. Aí a gente não entende [...]. (Grupo focal com alunos de EJA, Duque de Caxias).

Outra prática comum nas escolas de EJA e que influi diretamente na aprendizagem, porque suscita, segundo os alunos, um intenso desinteresse, é a leitura de textos durante as aulas. Tal prática, criticada pelos alunos como monótona, é, na visão deles, atribuída ao desinteresse dos professores, que substituem a tarefa de explicar a matéria por esta leitura.

O preenchimento do tempo de aula por deveres passados no quadro negro também é objeto de crítica dos alunos: “Tem uns que se dão de corpo e alma. Tem outros que chegam na sala mandando os outros passarem dever no quadro e ficam lá batendo papo. Fala [que]

vai explicar, depois lê a matéria todinha.” (Grupo focal com alunos de EJA, Duque de Caxias).

A monotonia derivada das escolhas didáticas por professores considerados desinteressados ou sem qualificação explicaria o desestímulo de muitos alunos, alguns dos quais desistiriam da própria vida escolar por conta disso: “Esse negócio de três horas você tem aula de noite, direto, você dentro de sala de aula escrevendo, e olhando para quadro, professor que tem a voz enjoada, você ali escutando aquela voz ‘Nhe, nhe, nhe, nhe’ no seu ouvido...” (Grupo focal com alunos de EJA, Belford Roxo).

Outra questão criticada pelos alunos e que explicaria parte de suas dificuldades é a rapidez e a superficialidade na exposição da matéria, pelo professor, reconhecendo que o ensino nessa modalidade, particularmente à noite, é diferenciado:

O que a gente aprende aqui de noite, se for para gente aprender o que eles ensinam para o diurno em um ano... Aqui a gente aprende em dois meses, três meses, tudo é resumido, é pouca coisa. Então, a gente está pegando aquela coisa, aí já muda para outra. Se a pessoa não pegou, aquela matéria lá fica para trás. (Grupo focal com alunos de EJA, Rio de Janeiro).

Segundo os alunos, o despreparo dos professores não é apenas percebido por eles em relação às práticas pedagógicas adotadas, mas à especificidade requerida no ensino para jovens e também ao despreparo do professor em relação ao próprio conteúdo ensinado:

A professora de matemática, ela é formada em outra coisa aí, mas, e nem tem curso de matemática ela tem, ela chega na sala e pergunta, ela, no primeiro dia, ela falou, vocês botem o nome, e o que vocês sabem, pra poder ajudara ela a dar aula, então quem dá aula, é a gente, não é nem ela, a gente ensina a ela. (Grupo focal com alunos de EJA, Rio de Janeiro).

[...] tinha que os professores se qualificarem para dar aula. Lógico que os professores não sabem ensinar assim uma coisa para os jovens e adolescentes, agora coloca um professor que dá aula para o maternal e dá aula para a oitava série, depois ficam falando com a gente como criancinha. (Grupo focal com alunos de EJA, Duque de Caxias).

Mas o que parece mobilizar de fato os jovens, quando avaliam que suas facilidades ou seus problemas de aprendizagem também decorrem da atuação de professores, é o interesse ou o desinteresse dos docentes: “É, então ficou meio defasado. Os professores também, acho que estão com pouco estímulo, né, pra ensinar também, eu achei, o ano passado foi mais proveitoso.” (Grupo focal com alunos de EJA, Nova Iguaçu).

Os jovens sublinham o quanto a disposição do professor a estabelecer uma relação de proximidade com eles e a animá-los com brincadeiras nas aulas resulta em um maior aproveitamento: “Na relação professor e aluno, no caso, nós somos super amigos, a gente brinca, eu conheço quase todos os professores, tem aquela intimidade mais assim. Por mais que ela tá ensinando, ela tenta levar na brincadeira. A gente tá aprendendo também.” (Grupo focal com alunos de EJA, Rio de Janeiro).

Os alunos afirmam ter dificuldades para dialogar com a escola e para encaminhar soluções para os problemas de aprendizagem que enfrentam: “[...] Eles falam assim: ‘Vamos resolver’. Mas não resolve nada. Vamos conversar com o professor, mas aí o professor fica bonzinho, aí volta tudo ao normal.” (Grupo de focal de alunos de EJA, Rio de Janeiro). Ou, ainda: “A gente, não adianta pedir pro professor ou pelo menos trocar ele por outro professor que dá a mesma matéria que ele. A gente é peso morto aqui dentro, tudo que a gente fala não é levado a sério.” (Grupo focal com alunos de EJA, Belford Roxo).

Outros aspectos abordados por alguns dos jovens ouvidos dizem respeito às mudanças contínuas no funcionamento das disciplinas e da escola de EJA: “Tá meio complicado a educação, né? Todo ano eles mudam o sistema, o jeito de os professores lidar com os alunos, né? É mudança de papelada, de caderneta, tudo muda, todo ano é diferente.” (Grupo focal com alunos de EJA, Duque de Caxias ). Do mesmo modo, as greves são avaliadas por alguns jovens como empecilho para a aprendizagem: “No ano passado foi melhor, aprendi mais. Este ano, eu acho [que] por causa da greve que teve, ficou meio defasado.” (Grupo focal com alunos de EJA, Rio de Janeiro).

Enfim, a “marca social” da escola de EJA é bastante visível nos depoimentos dos alunos. De outro lado, são também presentes indicações da escola como espaço eficaz, tanto de socialização, ressocialização, construção e ressignificação das identidades dos jovens quanto — e principalmente — de recontextualização de determinações sociais e

políticas. Tais possibilidades se concretizam através do trabalho escolar, nas relações que se estabelecem entre os próprios sujeitos da escola.

É aqui que eu encontro meus amigos, irmãos, *brothers* mesmo. Eu saio do trabalho, prefiro vir pra cá do que pra minha casa. (Grupo focal com alunos de EJA, Nova Iguaçu).

Nos finais de semana a gente se encontra também, as amigas que eu fiz aqui na escola são as que eu saio pra zoar. (Grupo focal com alunos de EJA, Rio de Janeiro).

Eu sou de Itaperuna, interior do estado. Quando eu vim pra cá, morar aqui na Baixada, eu chorei muito, porque aqui eu não tinha amigas. Mas tô no meu segundo ano aqui na escola e todas as minhas amigas são daqui, meu namorado também é daqui. (Grupo focal com alunos de EJA, Duque de Caxias).

## 5.6 A marca do turno na vida dos jovens

No último turno, a duração de cada tempo de aula é menor e nem sempre o que é oferecido durante o dia está disponível, como vimos. Em função do turno, os alunos podem ter sua circulação restrita a certas áreas, um número menor de aulas e atividades e, por falta de recursos, não usar livros, apenas apostilas. São escolas diferentes, dentro da mesma escola e os alunos têm clareza disso:

A quadra nunca vi, porque fecharam a quadra porque pegaram gente fumando maconha. Um negócio assim... O laboratório, de noite, é fechado. Livro? A única forma que a gente tem para estudar é tirando xerox. A biblioteca funcionava um dia, não funciona mais, né? Ela funcionava e só tinha um dia... mas ela parou porque a moça ficou doente e nunca mais ninguém abriu a biblioteca. (Grupo focal com alunos de EJA, Belford Roxo).

Eu acho que a escola é uma escola de mentirinha, não tem professor, não tem livro, não tem laboratório, não tem atividade. A gente vem aqui encontra os amigos, conversa, bate papo e pega umas xerox e finge que estamos estudando. É tudo de mentirinha... Porque é noite e porque é supletivo. (Grupo focal com alunos de EJA, Belford Roxo)



Quando chega assim de noite, as salas estão todas sujas, cheias de papel. Na nossa sala, muitas vezes, entra uma pessoa lá, sai e fala como se nós fôssemos responsáveis porque não tem uma lata pra você botar ali lixo, então tem que jogar numa cadeira velha. Pó, a gente é culpado de tudo aqui na escola, tudo que acontece a diretora diz que foi o pessoal do jovem e adulto. (Grupo focal com alunos de EJA, Rio de Janeiro)

À noite, a gente só vem para a aula. Não tem nada de diferente para a gente participar... (Grupo focal com alunos de EJA, Rio de Janeiro)

Tinha uma porção de gente reclamando que de noite não têm saídas, atividades outras que não sejam aulas e aulas, que de noite ninguém sai e de dia sim. O professor fala: vamos pra onde de noite, se tá tudo fechado. De noite, nós vamos pra onde? Qual o museu que abre pro pessoal da noite? Não tem, não tem a gente é mesmo discriminado. (Grupo focal com alunos de EJA, Belford Roxo)

A escola noturna também pode funcionar, particularmente para os mais jovens, como penalidade, punição. Foi recorrente encontrar na trajetória de vida escolar dos jovens o seguinte caminho: foi transferido do diurno para o “supletivo” no noturno, devido a problemas relacionados com a disciplina; mais tarde, é transferido para o “supletivo” noturno de escolas com menor valor social.

Eu vim estudar de noite porque estava fazendo muita bagunça, aí ela avisou que iria me botar pra noite. Eu gostava mais de estudar de manhã, a escola é mais irada, tem meus amigos. (Grupo focal com alunos de EJA, Belford Roxo)

Quando fiz 15 anos, a diretora me passou pra noite, depois já me mudaram de escola três vezes. Aí vim pro supletivo. (Grupo focal com alunos de EJA, Nova Iguaçu)

Esse daqui é o terceiro ano que eu estou no supletivo de noite. Ah, antes disso eu já tinha brigado aqui na escola. Foi várias brigas que eu briguei aí, por causa dos meus amigos, me metia em briga por causa deles, as professoras queriam me tirar da escola, me mandar pra outra escola. [...] Então as professoras me deram uma chance no noturno, aí eu desisti. Voltei, continuei a estudar e desisti de novo. Elas agora me deram esta última chance. Essa eu tô aproveitando, aproveitando muito bem. Porque elas viram que eu tô indo até o final. Meu irmão tava fazendo aceleração, já desistiu na metade do caminho, e elas viram que eu tô indo muito bem. (Grupo focal com alunos de EJA, Belford Roxo)

Na escola tem aula de computação pra comunidade. Tem a aula de computação, mas aí é à noite, e à noite eu tô estudando; daí eu não posso fazer isso. Pra comunidade isso aí que eles estão fazendo. Podiam colocar um tempo da nossa aula pra aula de computação, de dia é assim. (Grupo focal com alunos de EJA, Duque de Caxias)

O Estado não paga merenda à noite. É a coordenadora que arruma. Porque muitos saem sete da manhã e só chegam às onze, às dez e meia da noite, o dia inteiro fora, aí eu venho direto do serviço pra cá, pro Colégio, aí tem que ir em casa pra comer alguma coisa, aí a gente perde, por causa do horário, a gente tem um lanche pra poder abastecer. (Grupo focal com alunos de EJA, Belford Roxo)

Vamos fazer o seguinte, cartas na mesa: os alunos de dia utilizam o ginásio, fazem educação física, fazem não sei o quê, vão ali jogam bola, vêm de noite jogar bola de graça os alunos do dia, e nós geralmente sexta-feira, você deve estar sabendo que, geralmente... que nós, a nossa turma faz um jogo de bola ali, futebol, faz uma turma contra a outra e tal, nunca deu briga, negócio saudável, esportivo, só que todo mundo põe dois reais do bolso cada um, é vinte poucos pilas ali pra jogar, daí sai, entra o cara do dia pra jogar bola de graça, sendo que você também é aluno do colégio, eu não entendo qual é, no quê que eles se baseiam... não sei no que eles se baseiam pra cobrar, porque se é todo mundo aluno eu acho que nós temos direitos a atividades esportivas, né? (Grupo focal com alunos de EJA, Belford Roxo)

Embora o estudo não tenha colocado foco em professores e diretores, cabe destacar algumas falas que surgiram durante a observação feita em algumas das escolas pesquisadas:

A minha escola é muito boa, de dia só fica quem tem família, quem merece estudar durante o dia. Aprontou, eu boto pra noite. Aprontou de novo, mando transferir pra outra escola, digo que ficamos sem vaga. (Professor de EJA)

Eu acabei com noturno, EJA, supletivo [com orgulho]. Tinha sim, mas eu entrei e acabei. Faço tudo pra transformar essa escola numa escola respeitada... Por quê? No noturno só tem bicho... “Bicho?” É, bandidinho. (Diretor)

Todos sabemos da importância do diretor numa escola, e sabemos também dos efeitos de práticas que vão dar peso a uma retórica da desvalorização. Como construir visibilidade que possibilite a construção de novas identidades na escola noturna de EJA?

Como reconstruir positivamente a experiência de ser aluno de EJA, no turno da noite, com a realidade aqui exposta, que passa, necessariamente, por uma reconstrução da sua trajetória escolar? Como pedir envolvimento, dedicação, mudança na postura dos alunos e da própria escola, se o sistema educacional não dá boas razões para isso? Como chamar esses jovens para acreditar nessa escola?

A única chance de alguém mudar é sentir-se forte o suficiente para lançar-se neste salto e ter a segurança absoluta do porto. Quer dizer, você salta você tem a expectativa do porto, a promessa do porto, mas você não tem a certeza absoluta do porto, enquanto você se desloca no ar, no movimento de se transformar. Se não construímos o porto, ao invés de fortalecer o estímulo, nós sacrificamos ao estímulo e subtraímos as condições que seriam indispensáveis para a edificação de outro projeto. (SOARES, 2002).

Expressão do tipo de desvalorização sofrida por quem compõe essa escola, está também na forma como os próprios professores se vêem dentro da instituição:

Os professores de EJA são aqueles que estão aqui só por um tempo, é ponte pra outra coisa. Temos o maior rodízio... dá muito desânimo! (Professora de EJA)

Os professores de EJA são tratados como professores de segundo escalão aqui na escola, nada sobra pra gente. (Professor de EJA).

Outro dado que também chamou nossa atenção se refere aos aspectos relacionados à violência, sempre atribuídos à escola noturna e aos jovens que dela fazem parte<sup>69</sup>. Entretanto, durante a pesquisa, o que se pode constatar foi uma recorrência de depoimentos retratando a calma da escola noturna, contradizendo o discurso dominante sobre a questão:

A noite é tão calmo, mas tão calmo, que dá até sono. (Vigia da escola).

---

<sup>69</sup> Durante os meses de observação de campo, não se registrou nenhuma situação de violência dentro das escolas pesquisadas ou do seu entorno, envolvendo alunos da escola.

O turno mais tranquilo é o da noite. O supletivo então..Por quê? O pessoal já vem do trabalho, cansado, não estão aí pra fazer bagunça. (Diretor de escola).

Esse ano não registramos nenhum problema grave no noturno, aliás é o período mais fácil de se trabalhar. (Professor de EJA).

A relação é boa assim, pacífica pelo menos. No caso assim, é separado por sala, cada um fica mais com os colegas de sala. Ou parente, eu tenho uma irmã em outra sala, mas dificilmente tem relação com outra sala. À tarde, não era tanto, porque a gente jogava bola juntos. Agora à noite não. É mais calmo, tem menos gente, então a gente fica mais isolado. (Grupo focal com alunos de EJA, Rio de Janeiro).

Tal constatação vai ao encontro de resultados apresentados por inúmeras pesquisas sobre a questão da violência nas escolas (Abramovay, 2002; Corti, 2001), em que os principais conflitos se dão no turno diurno, com alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. Contudo, pode ser observada uma mítica em relação ao turno da noite.

Nos primeiros dias de trabalho de campo, os alunos, professores e funcionários, quando perguntados sobre os maiores problemas, quase que por unanimidade responderam que o turno da noite era bastante perigoso, violento etc. Conforme fomos convivendo com o dia-a-dia da escola, o discurso foi se transformando e, muitas vezes, existiu por parte dos professores e da direção uma exaltação à tranquilidade daquele turno.

Outro dado interessante é o número limitado de atividades chamadas extraclasse nas escolas pesquisadas. Quando solicitados a informar que tipo de atividades havia no turno da noite, os diretores davam respostas que se limitavam a festas relativas ao calendário escolar; pesquisas na comunidade do entorno e visita à biblioteca ou à sala de informática da própria escola.

## 5. 7 Mensagens sobre o futuro

Durante o trabalho de campo nas escolas selecionadas para a etapa qualitativa, quando foram feitos grupos focais e entrevistas, foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto sobre suas expectativas em relação a seu futuro, após concluírem a escolaridade fundamental ou média (conforme o nível em que o aluno se encontrava: Fundamental (5ª a 8ª séries) ou Médio da EJA presencial com avaliação no processo).

Ao todo nos foram entregues 48 textos que, no geral, não passavam de dois parágrafos cada. Para este estudo, selecionamos 12 textos que consideramos refletir a totalidade dos que foram encaminhados (quadro 19). Apresentamos a seguir os textos na sua íntegra, mantendo, inclusive, a forma original da escrita, sem alterações, fiel à forma como os alunos se expressaram. Certamente, os processos escolares vividos por esses jovens fazem parte da construção de suas identidades e da forma como olham e se colocam no mundo.

O referido material expõe de forma recorrente e aguda a precariedade do sistema público de ensino dirigido às camadas mais pobres da população. Cabe lembrar, que os textos foram produzidos por alunos de escolas localizadas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, onde os índices de analfabetismo e escolaridade encontram-se abaixo da média nacional. Apesar da precariedade dos textos do ponto de vista da norma culta, chama a atenção a profunda riqueza de conteúdos.

Os alunos expressam de forma contundente suas necessidades e desejos diante de uma vida marcada pela desigualdade e por barreiras que os impedem de ter acesso aos direitos sociais. Mas também nos mostram que existem diversos olhares sobre a vida, além da condição de *outsider*, mesmo que, *a priori*, as possibilidades estejam dadas e o espaço de transformação seja bastante limitado.

A análise aqui apresentada é, portanto, restrita às questões gerais que expressam a condição de *outsider* existente, e também ao esforço de criar estratégias para superar essa condição e ter acesso a espaços de trabalho, lazer, cultura etc. No geral, destacam-se

expectativas em relação à continuidade dos estudos, à obtenção do diploma, às possibilidades de conseguir emprego, ao desejo pelo serviço público, à culpabilização individual pelo chamado “fracasso escolar”, à conquista da escolaridade relacionada a um esforço próprio e à ausência da compreensão da educação como um direito de cidadania, conforme estabelecido na Constituição Federal.

QUADRO 19: Alunos de EJA, segundo expectativas em relação ao futuro. Rio de Janeiro-2002

Aluno	Expectativas em relação ao futuro
1	<p>Ao terminar meu curso pretendo fazer um curso técnico de Patologia Clínica, após o término do curso pretendo fazer concurso público, na área de saúde, conseguindo passar no concurso terei condições de pagar um cursinho de pré-vestibular, para tentar uma faculdade pública. Se eu não conseguir tentarei pagar uma faculdade particular. O curso que eu pretendo fazer na faculdade, é Biologia. Eu acho muito interessante os seres todos eles insetos, mamíferos, masupiais, peixes e seres microscópios. Ainda mais este universo microscópico, que me deixa muito intrigado. Eu me sentiria realizado, se conquistasse estes objetivos e me tornar um Biólogo.” (M. F., aluno, 19 anos, Ensino Médio EJA).</p>
2	<p>Eu, quando terminar meu curso pretendo fazer concurso público, para tentar dar uma vida melhor à minha família. dependendo da ocasião, eu pretendo fazer uma faculdade. se for possível numa particular. É por-isso que preciso fazer um concurso público para poder bancar minha faculdade. estou na dúvida entre duas profissões: uma é a história e a outra de direito. Porque a história eu gosto muito. Porque agente viaja se sair do lugar e, é gostoso ensinar. Já direito é por causa do preconceito, pela injustiça e para ajudar a classe pobre.” ( P. G. M. F., aluno, 21 anos, Ensino Médio EJA).</p>
3	<p>Eu espero conseguir terminar o meu 2º grau tenho dificuldades nas matérias. Gostaria que a escola melhora-se mais que os professores ajuda-se mais os alunos. A maioria dos alunos eles trabalham o dia inteiro as vezes não tem tempo de estudar, que entende-se o lado do outro. Eu quero estudar muito para poder melhorar cada vez mais, descobrirei força lá dentro. Gostaria de fazer faculdade de psicologia ou enfermagem, é o meu sonho, ou então trabalhar por conta própria. Parar de trabalhar na casa de família”. (L.C.R., aluna, 19 anos, Ensino Fundamental, EJA)</p>

4	Na verdade, não espero muito não, porque o ano foi péssimo, como todos nós vimos, quase no final do ano, uma bagunça, umas turmas, a minha por exemplo não tinha português, depois decidiram botar, a nossa cabeça ficou muito confusa, mas espero que esse ano e os outros sejam bem melhores, pos gosto muito desse colégio e pretendo fazer faculdade, mas não pensei ainda de quê, estou mito confusa, até porque pra gente arrumar um bom trabalho hoje em dia tem que ter um bom estudo” (B.B.J., aluna, 18 anos, Ensino Fundamental , EJA)
5	Meu futuro vai ser com muito obstáculo, porém vitorioso por que vai ser com suor.Eu sou uma pessoa que tenho muita garra, com essa garra vou conseguindo tudo que eu que.Trabalho numa clínica de doentes mas não é meu ramo. Gosto mesmo é de Educação física por que gosto de esporte e faço judô. Mas também gosto de informática na qual já fiz informática impresarial e montagem e manutenção não vou parar aí estou a procura de um curso de inglês de graça nessa área. Consertesa vou conseguir fazer as duas opções e quem sabe mas.”(A.B.G., aluno, 21 anos, Ensino Médio, EJA)
6	Bem, eu espero que eu esteja preparada para fazer concursos público e tenha condições de passar em algum deles para obter estabilidade, pois sou asalariada. Depois que eu estiver mais preparada financeiramente pretendo sim fazer uma faculdade de psicologia isto é se na houver nenhum problema que possa inpedir a minha caminhada.Estou apostando no meu futuro e não vou desistir, pois é um sonho.” (M.L.M., aluna, 23 anos, ensino médio, EJA)
7	Eu espero que no meu futuro eu termine até o 2º grau prestar vestibular e consiga chegar a faculdade, que pretendo fazer pedagogia. As minhas perspectivas são que tudo melhore diante das escolas e dos professores que ali se abituum, quero com eles aprender mais e mais para que eu possa conseguir chegar ao meu objetivo, que é ser alguém legal e poder passar o que aprendi à alguém que não sabe, e ter a minha vida digna do meu saber e para que todo esforço dos meus pais e meu também não tenha sido em vão.” (M. W. S., aluna, 18 anos, Ensino Fundamental, EJA)
8	Em primeiro lugar eu não sei o que eu quero. Primeiro porque eu tenho vários objetivos. O meu objetivo é chegar há terminar o ensino médio porque é o primeiro passo do aluno. Eu vou ser mais claro. Quando terminar o estudo e tiver condições de fazer vou fazer 4 anos de faculdade. Se for possível vou terminar a faculdade. Vou estudar engenharia porque eu trabalho sou pintor e vejo como engenheiro trabalha e tenho uma vontade enorme de ser engenheiro. Claro um dia se isso for possível e tiver condições de estudar. (R. J. S. O., aluno, 23 anos, Ensino Médio,

	EJA)
9	<p>Eu pretendo terminar o estudo e também meu curso de informática. Quando eu consegui esta vitória, pretendo trabalhar em serviços diferentes. Até agora só trabalhei como doméstica por falta de um diploma. Quando eu estiver com o meu sonho realizado, vou prestar concurso para o banco do Brasil ou qualquer outro que seja bom. Mas tarde quem sabe farei uma faculdade. Enquanto isso, quero estudar muito, sei que são muitos anos, mas com certeza terei a recompensa. Um dia terei meu diploma que vai ser um orgulho para mim, depois de tanto sacrifício. (R.N.N., aluna, 24 anos, Ensino Fundamental, EJA)</p>
10	<p>Trabalhar por conta própria e quero fazer cursos e aprender de tudo um pouco e ser uma ótima funcionária no ramo ou no cargo de trabalho quero me aperfeiçoar mas se possível for eu quero fazer a faculdade de medicina ou então ser médica cientista para a descoberta da aids HIV pretendo estudar na unirio. Porque pretendo estudar isso se for possível porque sou portadora do vírus HIV e meu sonho é obter a cura. (R.M.F, aluna, 21 anos, Ensino Médio, EJA)</p>
11	<p>Eu pretendo fazer vários cursos de teatro, mas se as minhas condições financeiras tiverem boas eu pretendo fazer faculdade de teatro, pois teatro é o meu sonho é meu tudo. Porém se as minhas condições forem ruins eu pretendo arrumar um trabalho bom, pois esse de agora é trabalho para quem não tem estudos. Se eu não conseguir fazer teatro eu quero fazer educação física.” (N. M., aluna, 17 anos, Ensino Fundamental, EJA)</p>
12	<p>Bom pretendo prestar vestibular para educação física. Porém é uma coisa que gosto muito, sou um atleta prático uma modalidade dentro do ciclismo que se chama o mountain-bike. Depois de formado pretendo trabalhar encima disso, ou qualquer modalidade dentro do esporte. Pretendo construir minha família e etc. Esse é um pedacinho do que eu pretendo.” (E. N. F., aluno, 22 anos, Ensino Médio, EJA)</p>
13	<p>Eu ainda não tenho planos, por enquanto eu só quero terminar os estudos, mas provavelmente quando eu terminar vou morar com meu tio lá nos Estados Unidos mas não é certo. A minha mãe quer que eu fique aqui para eu fazer aquelas provas para polícia civil, mas eu não quero morrer cedo, por isso eu não tenho planos nem um. Enquanto isso eu vou pensando o que eu vou ser da vida”(E.G.S.O., 18 anos, aluno, Ensino Fundamental, EJA)</p>
14	<p>Bom o que espero é seguir carreira militar mas o meu maior sonho é ser músico, toco</p>



	cavaquinho, instrumentos de percussão mas se não dá para seguir carreira militar vou ser músico e só". (D. B., 18 anos, aluno, Ensino Fundamental, EJA)
15	Eu agora nessa etapa da minha vida o mais importante vai ser terminar o 2º grau por que passei três anos tentando concluir o 2º grau e sempre teve algo que me impedia de terminar, porque não é lá muito fácil você conseguir chegar lá. Mas eu tenho um sonho a realizar que é me formar e eu vou conseguir."(J.P.S., aluna, 24 anos, Ensino Médio, EJA)

Fonte: A EJA e os jovens do "último turno": produzindo *outsiders*, 2004.

Nos textos escritos pelos jovens alunos de EJA destacamos a importância da família no rol de responsabilidades futuras: "Pretendo fazer concurso público, para tentar dar uma vida melhor à minha família". É interessante ressaltar que a participação das famílias na etapa de escolarização dos jovens é bastante minimizada frente à participação ainda na fase infantil. Segundo Lahire (1997),

[...] de certo modo, podemos dizer que os casos de "fracassos" escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizam através da estrutura da coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos...próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. (LAHIRE, 1997, p. 18-19)

Ou seja, as disposições, conhecimentos e habilidades em situações organizadas que facilitariam adentrar no universo simbólico da escolarização formal.

Outro aspecto importante é o grande senso de responsabilidade que os jovens, por meio de seus textos, parecem expressar. A projeção para o futuro está relacionada com uma vida digna, honesta: "Para que eu possa conseguir chegar ao meu objetivo, que é ser alguém legal e poder passar o que aprendi a alguém que não sabe, e ter a minha vida digna do meu saber".

Ganham visibilidade também as questões que relacionam o aumento de escolaridade com a obtenção de um bom trabalho, preferencialmente na esfera do serviço público e das carreiras militares, considerando as garantias de estabilidade. Aliás, o trabalho também aparece nesses textos de forma bastante forte em relação à escolaridade e ao emprego, "até

porque pra gente arrumar um bom trabalho hoje em dia tem que ter um bom estudo”. Aparentemente, atribuir aos jovens pobres uma minimização da preocupação entre escolaridade e possibilidade de emprego é um mito produzido por aqueles que desconhecem a lógica do mercado destinado às camadas mais pobres da população. O trabalho, por sua vez, também vem relacionado com uma formação ética (MADEIRA; RODRIGUES, 1998), como importante passo para conquistar uma vida com dignidade.

A realidade também está presente na perspectiva de cursar uma universidade, sendo que, em geral, esses jovens colocam a possibilidade de ingressar numa instituição particular, já que a sua trajetória, marcada por uma sucessão de “fracassos” escolares, os deixariam em desvantagem frente aos jovens oriundos de escolas particulares destinadas às camadas médias e altas da população: “Se eu não conseguir, tentarei pagar uma faculdade particular”. Tal situação, marca as trajetórias dos jovens mais pobres.

O curso superior almejado pode, também, estar relacionado à situação vivida: “Já Direito (curso), é por causa do preconceito, pela injustiça e para ajudar a classe pobre.”. Na mesma linha da escolha de carreiras que possam minimizar as injustiças e os sofrimentos sociais e pessoais, destacamos o depoimento de uma jovem que expõe de forma bastante sincera a sua realidade: “eu quero fazer a faculdade de medicina ou então ser médica cientista para a descoberta da aids HIV, pretendo estudar na Unirio. Porque pretendo estudar isso se for possível, porque sou portadora do vírus HIV e meu sonho é obter a cura”.

Observamos, ainda, o profundo esforço para conseguir concluir a escolaridade: “Pretendo sim fazer uma faculdade de psicologia, isto é, se na houver nenhum problema que possa impedir a minha caminhada”. Tal movimento está ligado a um esforço individual, solitário, conforme Lahire aponta.

Freqüentemente, a escolarização parece ser um direito que não faz parte da trajetória de vida desses jovens como alguma coisa natural, como acontece, por exemplo, com os das camadas médias e altas: “Quero estudar muito, sei que são muitos anos, mas com certeza terei a recompensa. Um dia terei meu diploma que vai ser um orgulho para mim, depois de tanto sacrifício”. Esses jovens parecem estar cumprindo um *script* não escrito para eles: “Sempre teve algo que me impedia de terminar, porque não é lá muito fácil você conseguir

chegar lá; e a cada movimento de entrada, a manifestação de uma grande conquista: “Meu futuro vai ser com muito obstáculo, porém vitorioso por que vai ser com suor. Eu sou uma pessoa que tenho muita garra, com essa garra vou conseguindo tudo que eu quero”. Tudo parece indicar que todos aqueles que chegam a escola nas suas formas mais marginais, como por exemplo a EJA, ingressam em uma instituição que não foi feita para eles. A extrema desigualdade na distribuição das oportunidades de vida faz com que, para muitos deles, a escolarização, em si mesma, seja uma experiência literalmente impossível, algo que escapa completamente a seu projeto de vida.

A dificuldade nas disciplinas e na relação com os professores também é expressa pelos jovens alunos: “Gostaria que a escola melhorasse mais, que os professores ajudassem mais os alunos. A maioria dos alunos, eles trabalham o dia inteiro, às vezes não têm tempo de estudar”. A escola parece não reconhecer esse sujeito aluno da EJA, sob suas diferentes formas de ser, como se fosse possível separar o mundo da vida do mundo da escola. De um modo geral, os jovens protegem a escola das críticas que por ventura tenham. Novaes e Mello (2002) chamam a atenção para o fato de que a grande maioria dos jovens pobres afirma que não há problemas com a escola, mas sim com os próprios colegas, como a indisciplina e o desinteresse dos alunos (p. 84).

Em síntese, os jovens de EJA não refletem nos seus depoimentos, orais e escritos, a incorporação da educação como um direito, acompanhando a tendência da sociedade brasileira em tratar a educação para pobres como atos de benevolência. De um modo geral, refletem uma ausência na atribuição de relações entre o sistema educacional e as condições econômicas e sociais de existência. Talvez por esse motivo os alunos exijam tão pouco da escola, de seus professores, dos governos responsáveis, manifestando disposições individuais muito incorporadas, nas quais se culpabilizam pelos processos escolares vividos com extrema dificuldade.

Um dado que chamou a atenção durante o trabalho de campo, quando realizamos a observação de campo, durante a realização dos grupos focais, surgiram inúmeras vezes as palavras “pobre” e “rico”, o que nos levou a tentar buscar o significado dos referidos termos para os alunos. Quando perguntados sobre o que era ser rico e ser pobre, os jovens da EJA apontaram, com recorrência, definições que envolvem questões como poder, classe e consumo. A educação e a saúde foram mencionadas como bens pelos quais se paga.

Ser pobre é não ter oportunidades. (Grupo focal com jovens alunos de EJA, Nova Iguaçu)

Rico é quem tem o poder. Rico consegue tudo, só não sei o amor. (Grupo focal com jovens alunos de EJA, Duque de Caxias)

Ser rico é ter uma educação de qualidade, um bom plano de saúde, uma casa direitinha, num bairro bom, um carrinho e tá bom. (Grupo focal com jovens alunos de EJA, Belford Roxo)

Rico é que tem o poder, pobre é quem está abaixo do poder. (Grupo focal com jovens alunos de EJA, Belford Roxo)

Educação só tem a melhor quem paga. Saúde, só tem a melhor quem paga. Eu tô precisando mudar de óculos um tempão. Vou lá pra fila do posto e não consigo nada, porque só distribuem 10 números. Isso é a diferença entre ser rico e ser pobre. (Grupo focal com jovens alunos de EJA, Nova Iguaçu)

Como lembra Martins (2002), a grande mudança social havida desde o apogeu do ideal da ascensão social dos pobres por meio do trabalho, nos anos cinqüenta, é que a ascensão, nos grandes centros onde se acumula a pobreza, já não passa pela mediação da propriedade imobiliária e pelo enraizamento:

Agora, passa pelo consumo e pela propriedade mobiliária: o carro, a roupa, os eletrodomésticos. Quase que se pode dizer que houve uma opção consciente pelos signos de consumo em detrimento dos signos de propriedade, da moradia e da alimentação. [...] Os pobres do mesmo modo que as elites e a classe média descobriram que na sociedade contemporânea o consumo ostensivo é um meio de afirmação social e de definição de identidade. (MARTINS, 2002, p.36-37)

Para mudar o atual estado de coisas, os jovens, quase sempre, vislumbram iniciativas particulares, bastante influenciados por visões de caridade, assistencialistas, influenciados pelo próprio senso-comum:

Os ricos deviam ajudar os pobres. (Grupo focal com jovens alunos de EJA, Belford Roxo)

A sociedade da gente é muito egoísta, só pensa no eu, eu, eu. Todo mundo só quer ganhar, não se pensa em partilhar. (Grupo focal com jovens alunos de EJA, Rio de Janeiro)

A reflexão proposta no capítulo 3 deste estudo nos permite compreender a visão dos alunos da EJA sobre a desigualdade. Martins (2002), mais uma vez, contribui nessa direção:

O “excluído” é duplamente capturado, também, porque de seu imaginário incluyente e cúmplice decorrem formas de protesto social, quando há, que se pautam pela demanda de realização dos valores e possibilidades reprodutivos da sociedade que marginaliza e o marginaliza. A forma de protesto é reveladora dessa ânsia conservadora de inclusão e não de um afã de transformação social e de superação das contradições responsáveis pela marginalização: as passeatas, as demonstrações, as invasões, os quebra-quebras, os linchamentos. O conservadorismo popular está por toda parte no protesto popular. (MARTINS, 2002, p.38)

## 5.8 Os jovens e a importância dos mecanismos de valorização

Valorização, reconhecimento, visibilidade são temas cada vez mais presentes nos debates sobre juventude, quando se trata, principalmente, da realidade vivida pelos alunos e alunas jovens que frequentam as escolas públicas das grandes cidades brasileiras, vítimas primeiras dos efeitos perversos da desigualdade social e econômica do país. Tais debates apontam a necessidade de se produzirem práticas sociais que sejam capazes de propiciar a esses jovens condições adequadas para que eles não precisem recorrer a recursos auto-destrutivos para existir socialmente. Afinal, ninguém se sente bem na condição de *outsider*.

Nessa perspectiva, por meio dos depoimentos dos jovens, pode-se perceber a importância de a educação construir espaços que dêem respostas mais positivas aos jovens alunos. Os depoimentos estão relacionados com a forma com que a escola tratava seus jovens alunos. O que se percebe é que quando a instituição respeita e valoriza seus alunos, o reflexo nas relações e nos processos de ensino-aprendizagem é bem mais direto. Tais

mecanismos, que aqui chamaremos de “mecanismos de valorização”, embora, muitas vezes não intencionais, nem direcionados, funcionam como verdadeiros geradores de mudanças de idéias, comportamentos e atitudes.

Para entender tal processo, é importante refletir sobre a desvalorização desse jovem, que é socialmente construída e que se manifesta por meio da discriminação, do preconceito, do estigma etc. A literatura existente nos alerta para o fato de que, quando olhamos para alguém discriminado socialmente, encobrimos a individualidade ou os traços que singularizam ou que diferenciam essa pessoa enquanto ser humano social (SOARES, 2002; FREIRE, 1997). Tal atitude pode construir um processo de “anulação social” da pessoa, que tem como consequência direta fatores individuais. Seriam marcas que pouco possibilitariam transparecer as potencialidades do sujeito. Por exemplo, ao olharmos para um jovem pobre e negro, morador de uma grande cidade brasileira, tomamos como ponto de partida o estigma e a discriminação, não considerando que, por trás de desse jovem, existem histórias marcadas, muitas vezes, por graves problemas sociais.

Como podemos observar, a seguir, entre os depoimentos dos jovens entrevistados, os processos de desvalorização acontecem no cotidiano da escola e, muitas vezes, não são percebidos pela comunidade escolar, já que estão incorporados a determinadas práticas. Destaca-se, também, o que podemos chamar de violência simbólica (BOURDIEU, 2001) no processo de desvalorização, que os alunos chamam de violência verbal:

Eu achei uma violência, assim, verbal que me chamaram de mentirosa, na frente de um professor, nem me conhecia direito. Foi uma funcionária ainda daqui. Aconteceu um ato, eu perguntei pra ela, ela me afirmou. Quando foi, eu falei “Oh, professor, vai acontecer isso porque o pessoal me falou”, professor “Não, não tô sabendo de nada”, foi e perguntou pra essa pessoa. Ela, na minha frente, na minha cara, pegou e falou que eu tinha mentido, falou pro professor “Ela é uma mentirosa”. Eu fiquei sem moral nenhuma na frente do professor. Aí eu peguei e procurei, falei com ele “Olhe, se ela me falasse: ah eu tô com muito trabalho, eu me esqueci que te falei isso”, eu ainda compreenderia, entendeu? Se ela me falasse “Ah, eu esqueci”. Tudo bem, eu compreendo, mas ela chegou na minha cara e na cara do professor e falou: “Você é uma mentirosa, professor ela tá mentindo. (Grupo focal com alunos de EJA, Rio de Janeiro)

Buscamos entender este e outros depoimentos semelhantes, considerando ser a juventude a ausência de uma imagem mais consolidada. Nesse sentido, a imagem que o outro faz de nós torna-se profundamente importante, já que a juventude é o tempo em que buscamos um índice qualquer que funcione como uma referência da nossa identidade (CARRANO, 2000; SOARES, 2002; NOVAES, 2000). Então, tudo o que dizem sobre o jovem, todos os exercícios de interpretação vão interessar muitíssimo: uma palavra do professor, do colega, da família, qualquer palavra que diga algo sobre si mesmo provoca logo uma curiosidade enorme e uma ansiedade muito grande, porque é preciso mapear indicadores que podem constituir a base da independência da construção desse jovem como sujeito. Tratar com seriedade e respeito o que está sendo produzido por esse jovem, também é apontado como crucial para esses alunos. Desde o trabalho desenvolvido em sala de aula até os corredores, pátios e entorno.

Tem um professor que, o que é que ele faz? Ele chega na sala e põe uma frase lá: Política, né? Aí chega e faz assim: “Faz uma redação e me entrega” e ele fica sentado, dá as costas pra você. Então, o que é que acontece? Você não sabe nem o que foi lido na sua redação, faz um a redação do outro, ele nem vê isso, dá a nota pra você e você faz, entendeu? Copia uma receita de bolo e vai ver se ele vai ler... Vai te dar 9 do mesmo jeito. Teve redações em que eram colocados palavrões na redação e tira 9... Então, tem alguns professores que... que, na verdade, eu acho que um homem desse não deveria ter uma licenciatura como professor, educador. Porque, na verdade, ele tinha que se educar primeiramente assim pra poder educar os outros. (Grupo focal com alunos de EJA, Belford Roxo).

Outro fato narrado, como exemplo de desrespeito e desvalorização, foi sobre a abordagem da polícia a alunos que estudam à noite, na porta das escolas. Certa vez, contam os alunos, enquanto jogavam baralho em frente à escola, a polícia dirigiu-se a eles e, sem saber de que jogo se tratava e quais as suas finalidades, rasgou o baralho e ordenou que todos fossem para casa. Vale dizer que a melhoria da relação com a polícia também tem feito parte das estratégias educativas de várias escolas.

Observando as escolas pesquisadas nas relações e práticas que estabelecem entre os sujeitos que delas fazem parte, direta ou indiretamente, percebe-se a importância de

construir mecanismos de valorização que têm funcionado, na maioria das vezes, como forma de resgate de identidades propositivas. Muitas vezes, a falta desses mecanismos pode deslançar questões de difícil enfrentamento para a escola e para a continuidade da escolaridade dos próprios alunos.

Conhecer tais estratégias torna-se fundamental para sermos capazes de entender a mecânica da desvalorização e das práticas que podem contê-la. Quando o outro olha para nós com algum respeito, nos dá a convicção de que temos algum valor, isso é uma existência necessariamente social. “Tem professor aqui que está preocupado com os alunos, eu acho... é... preocupado em que a gente se sintam bem na escola, que tenha vontade de vir pra cá e não de ficar nas ruas. Tem gente que não está nem aí.” (Grupo focal com alunos de EJA, Nova Iguaçu).

Podemos constatar uma tendência em encontrar práticas diferenciadas das tradicionais em soluções simples e eficazes, que, muitas vezes, surpreendem. São espaços de diálogo e de convivência. Espaços que podem ser geradores de outros olhares, de outros gostos pelo mundo e que, em alguns casos, vão ser geradores de novos códigos, de novas posturas, de novos valores diante da vida.

Uma medida extremamente simples observada pode dar a concretude de uma existência social desses jovens: uma das escolas que não possui sala ou laboratório de informática recebeu da secretaria estadual três computadores e os instalou na sala do grêmio estudantil para uso dos alunos, incluindo os dos cursos de EJA: “Aqui a gente tem os nossos computadores. Somos importantes também” (Grupo de focal com alunos de EJA, Belford Roxo).

Observou-se, também, a construção de estratégias bastante viáveis, ainda que não intencionais, como podemos apontar nos exemplos que se seguem:

Na escola que eu estudava tinha até uma caixinha de sugestões pra gente colocar sugestão lá e ver o que podia mudar, o que [...]. A diretora ia à sala, né? Conversava. Não precisa nem se identificar, mas colocava a sala e a sugestão, entendeu? Ela ia à sala falar se dava, porque, qual o tempo que vai ser demorado e, se não dava, porque, sempre tem razões... Ela sempre dava um retorno das nossas sugestões, a própria diretora vinha na



escola e fazia reunião com a gente. Nessa escola eu nunca vi a diretora de noite. (Grupo focal com alunos de EJA, Duque de Caxias).

Aqui no pátio agora ficam expostos para a consulta dos alunos os jornais... muita gente folheia os jornais, a maior parte em busca da seção de horóscopo, mas tem gente que lê inteiro, que procura anúncio de emprego. Eu acho muito bacana chegar aqui depois do trabalho e tomar um café e ler jornal, antes da aula. (Grupo focal com alunos de EJA, Rio de Janeiro).

Outro dado a ser destacado é a tendência no cultivo da memória social do espaço escolar. A preocupação com o registro do planejamento e da execução das atividades desenvolvidas sugere seriedade e importância em relação ao trabalho de todos, alunos e professores. Em uma das escolas, os alunos de EJA produziram um livreto com a história daquela localidade, a partir do trabalho desenvolvido pelo professor de geografia, entrevistando os moradores mais antigos e recuperando dados secundários. A permanência dos sujeitos no espaço da escola é significativa para a compreensão das inúmeras referências que a pesquisa aponta para o sentimento positivo de pertencimento a esse espaço escolar público.

A gente fez um livro sobre a nossa comunidade, que ficou exposto lá na prefeitura, a professora de português foi corrigindo, mas quem fez tudo, as entrevistas, os materiais e as fotos fomos nós. Eu adorei, pensei até em ser escritora. (Grupo focal com alunos de EJA, Belford Roxo).

Nós temos um álbum com a história da escola, você quer ver? Tem até foto do meu pai, que também estudou aqui. (Grupo focal com alunos de EJA, Nova Iguaçu).

Vale mencionar que a experiência de vivenciar um serviço de qualidade é reconhecida e enaltecida pelos jovens alunos, criando um sentimento de pertencimento frente ao espaço institucional público. Mesmo os alunos da EJA, limitados na utilização de dependências físicas, equipamentos da escola, materiais e aulas de qualidade, estão, todo o tempo, chamando a atenção para a importância de pertencerem àquele espaço. Para os alunos, isso se expressa no orgulho de ser reconhecido como aluno de uma determinada

escola, de zelar pelo patrimônio comum, de mobilizar-se para conquistar melhorias e de participar ativamente das ações cotidianas e eventos da escola:

O pessoal se sente necessário na escola... Vocês, um dia que não é possível você vir, você fala “Poxa, quem vai ficar”, “Quem, vai comandar”, você se sente necessário. É uma obra que você tá promovendo e você tá vendo resultado. Então, é necessário você vir todo dia. Acaba sendo o básico pra você... (Grupo focal com alunos de EJA, Rio de Janeiro).

A partir dessa escola eu acho que o aluno se interessa por alguma coisa, descobre algum dom, porque aqui tem vários projetos justamente pro aluno descobrir no que é que ele é bom. É claro que à noite o número de projetos é bem menor, mas pelo menos nessa escola tem alguma coisa, na outra que eu estudei não tinha nada. (Grupo focal com alunos de EJA, Belford Roxo).

Outro fator importante para a valorização dos alunos de EJA é também o desenvolvimento de atividades relacionadas ao esporte, ao lazer e à cultura. De início, é fundamental celebrar a ampliação das discussões em torno das manifestações culturais juvenis no universo escolar, mesmo que no espaço de EJA noturno ainda sejam bastante limitadas e precárias. Mas a incorporação da escola nesse debate, sem dúvida, é reflexo de um expressivo aumento dessas práticas, mesmo que pontuais, no cotidiano escolar. Destacar de forma satisfatória tal discussão deve-se, principalmente, ao fato de a cultura estar intimamente relacionada com uma pulsação de vida. Por exemplo, são os grupos juvenis que, por meio de suas produções culturais, têm demonstrado uma enorme vitalidade, se contrapondo ao discurso hegemônico que interpreta a juventude apenas sob uma ótica negativa, freqüentemente articulada a uma série de problemas sociais, “como a violência, a criminalidade, diferentes formas de desvio, individualismo, hedonismo e consumismo” (NOVAES, 2002).

Acho que todo mundo que estuda na escola aqui que tem um espaço desse tem o direito de utilizar o esporte. A gente não pode utilizar o local, eu gosto de jogar futebol, tinham alunos que iam jogar futebol ali em frente a lanchonete e ele não deixa! Ele proibiu! Tudo bem, tá errado jogar ali, mas pô... não pode na quadra. A escola tem muito espaço legal, mas a

gente da noite não pode circular. Parece que a gente tá aqui de favor... (Grupo focal com alunos de EJA, Rio de Janeiro)

E lá em cima também tem uma sala de música onde ninguém entra lá, a não ser o pessoal do teatro de manhã que estuda aqui. O laboratório, de noite, é fechado. Aliás, tudo é fechado de noite, só deixam um banheiro, mesmo assim sujo pra caraca! (Grupo focal com alunos de EJA, Duque de Caxias)

Teatro tem, mas é o turno do pessoal da tarde, o pessoal da noite não tem teatro não, o pessoal da noite é mais isso aqui mesmo é estudar e vai pra casa, é mais isso. O pessoal da noite não pode ter lazer, estamos aqui cumprindo uma pena por não ter conseguido concluir quando estávamos na idade de estudar. (Grupo focal com alunos de EJA, Nova Iguaçu)

Apesar de os registros sobre a articulação jovem, escola e ação cultural ainda não serem significativos, deve ser lembrada a produção situada no âmbito da educação popular<sup>70</sup>, particularmente as contribuições de Paulo Freire, que pensa o ato educativo a partir da relação do mundo da natureza com o mundo da cultura, priorizando a reflexão sobre homens e mulheres criadores de cultura, construtores de seus modos de vida e sujeitos da ação pedagógica.

É importante ressaltar que a limitada produção na área não significa que, no passado, não existiram práticas culturais nas escolas, mas sim que a questão não tinha conquistado visibilidade suficiente para ser tratada nos diferentes fóruns sociais. Hoje, é cada vez mais corrente a constituição de novos grupos, que inventam novos modos de habitar e circular pelos diferentes espaços sociais, incluindo a escola.

Na medida em que o tema *aparece no mundo*, contribui decisivamente para a produção de novas experiências educacionais. A ampliação da produção cultural juvenil também se dá como resposta crescente às inúmeras formas de desigualdades impostas à população jovem mais empobrecida. Reunidos em grupos, estes jovens recriam espaços de circulação, inventando novas formas de sociabilidade<sup>71</sup> e lazer<sup>72</sup>; expressam sua

---

<sup>70</sup> Vários estudos têm contribuído consideravelmente para a ampliação desse debate: Corti, Freitas e Sposito (2001), Dayrell (2002), Carrano (2000), entre outros.

<sup>71</sup> Para Pais (1996), grupo é um espaço privilegiado para vivenciar a juventude e as experiências que ela proporciona.

<sup>72</sup> Para Abramo (1994) o lazer é um campo onde o jovem pode expressar suas aspirações e desejos e projetar um outro modo de vida.

insatisfação com o lugar que ocupam na sociedade e recriam também o espaço escolar, bastante resistente e tradicionalmente pouco receptivo ao que pode *aparecer no mundo* como originário dos jovens. Esse processo acaba sendo muito rico para a escola, pois faz seus diretores, professores e funcionários entrarem em contato com esse mundo, impulsionando mudanças necessárias, as quais, em alguns casos, já podem ser vistas em projetos pedagógicos, metodologias e currículos.

Atualmente, também se podem perceber conseqüências dessa articulação nas relações que vão se estabelecendo no interior da escola, tanto entre os próprios alunos como na perspectiva geracional, entre professores e alunos. Estar vinculado a alguma atividade cultural no interior da escola tem se tornado um diferencial, que pode ser visto no depoimento de muitos jovens, quando falam da diferença que fez em suas vidas participar de ações culturais, condicionando os amigos, a música que escutam, os lugares que passaram a freqüentar, as formas de ver o mundo etc. (ABRAMOVAY, 2003). Muitas vezes, representa um certo *status*, que transforma esses jovens de *outsiders* em *estabelecidos* (ELIAS e SCOTSON, 2000). A inserção em determinados projetos vai muito além do espaço escolar. Na verdade, pode provocar uma rede de sociabilidade bastante ampla.

Por tantos motivos é que se torna fundamental estarmos atentos para que a valorização - como vimos, necessária - das manifestações ou ações juvenis na escola não mascare reproduções de desigualdades na própria escola que as acolhe. Dessa forma, destacam-se alguns aspectos importantes a serem considerados.

O primeiro refere-se à disseminação de um determinado vocabulário, no caso, sobre ações culturais juvenis. Elias (1994) diz que quando uma palavra está sendo muito repetida é porque alguma coisa está em mudança. Para entender esse processo, é preciso entender até que ponto esse vocabulário está disseminado. Que sentido essas palavras têm nos diferentes contextos da educação e, particularmente, na escola? E que conseqüências trazem para os jovens e para os professores que as acionam? Ou seja, é necessário procurar entender as diferentes formas por meio das quais a escola vem se apropriando do termo cultura.

---

Certos vocabulários, em certos contextos, podem ser chaves de acesso, podem abrir espaços. Assim, o envolvimento em atividades culturais dentro da escola envolve também formas de classificação que remetem a demarcações de identidade e ao estabelecimento de diferenciações entre “nós” e os “outros”, muitas vezes, jovens que participam de projetos culturais e jovens que não são vinculados a nenhum projeto.

Um segundo aspecto a ser problematizado diz respeito à presença desses movimentos e suas repercussões na escola, gerando, freqüentemente, o predomínio de um discurso “cultural” que exalta a valorização das diferenças e tem como pano de fundo uma suposta “igualdade” entre os diversos grupos que compõem a geografia humana brasileira. Na verdade, quando falamos de jovens, precisamos contemplar a heterogeneidade, visto que os jovens brasileiros, apesar de apresentarem muitas características comuns, vivenciam cotidianamente diferenças importantes, em decorrência das suas distintas classes sociais, da sua cor, do gênero, do estilo de vida, do local onde moram<sup>73</sup>, do tipo de inserção na própria escola, das relações com o mercado de trabalho, do pertencimento a grupos, dentre muitas outras.

Um terceiro aspecto diz respeito à situação na qual a escola aciona as manifestações culturais juvenis como “ocupação de tempo” e, conseqüentemente, mecanismo de “proteção” para o jovem, que, desse modo, estaria menos “vulnerável” aos “perigos” da rua. Claramente, trata-se de uma regulação do tempo desse jovem, que deve estar protegido, mas também deve estar controlado por sua condição de *vulnerabilidade social*.

Percebe-se ainda, em alguns discursos, o papel por vezes estigmatizante de ações culturais nas escolas, que tentam suprir a expectativa do baixo desempenho escolar comumente atribuído aos alunos provenientes das camadas pobres da população, com a proliferação de ações culturais. O depoimento de uma diretora adjunta explicita essa questão.

[...] outro dia, em uma reunião do conselho, tivemos a idéia de oferecer às duas turmas de multi-repetentes daqui umas atividades culturais. Acho difícil mesmo, pelos problemas que têm, terminarem o ensino

---

<sup>73</sup> O debate sobre juventude/juventudes alerta para a importância de se compreender a diversidade existente na categoria de análise: Abramo (2000), Novaes (2002), Sposito (2000), entre outros.

fundamental. Se as turmas Y e X tivessem atividades como capoeira, grafite até melhorava a auto-estima deles. Pelo menos, eles fazem alguma coisa. [...]

O discurso da diretora reflete uma visão que traduz um grande dilema da educação brasileira: amplia-se o acesso, mas permanece uma visão que desvaloriza e incapacita os jovens pobres para um aumento significativo da sua escolaridade. Nesse contexto, qual seria o papel da escola?

A constatação desses enunciados revela a existência de um “saber não científico” de dimensões afetivas que polariza com os conhecimentos científicos aos quais grupos específicos na escola estariam interditados por diversos fatores. Dessa forma, as manifestações da cultura, em vez de vitalizar o espaço escolar, podem mascarar uma fixação de estigmas, reproduzindo características estáticas que são homogeneizadoras de determinado grupo social.

A utilização da cultura como estratégia de demarcação do “lugar social” que o jovem pobre *deve* ocupar deve ser observada com bastante atenção. Que papéis são *atribuídos e permitidos* ao jovem pobre ter?

Por fim, cabe-nos celebrar a questão da cultura articulada com jovens e escola, já que ela é um âmbito de vivência, de experimentação, de construção do espaço de sociabilidade muito importante. Mas também devemos nos perguntar sobre os códigos que são importantes para esse jovem se inserir no mundo; e o que pode significar essa escola para o futuro, para as trajetórias individuais desses jovens. Afinal, simplesmente nos perguntar: Como a escola está entendendo o que é *cultura*? Quem tem acesso? Quem a difunde? Quem a produz? Qual o papel da escola nessa interação?

Por fim, outro fato a ressaltar é o crescimento de atividades centradas no desenvolvimento de atividades que valorizam a promoção de uma identidade étnica, com a manifestação de atividades voltadas para o exercício dos direitos culturais desses jovens. Assim, a pluralidade étnica da sociedade é destacada com a incorporação de temas e atividades que têm a preocupação em valorizar as características regionais:

Tem uma escola aqui perto que tem um grupo de danças afro, achei isso muito importante, principalmente a gente, que é negro. A gente batalhou, batalhou e agora tem gente daqui da noite dançando lá. Eu e três amigas. Nós conhecíamos uma garota que é de lá, desse grupo e ela nos apresentou e deixaram a gente participar. (Grupo focal com alunos de EJA, Belford Roxo)

Desse modo, percebe-se a predominância de temas voltados à cultura afro-brasileira com a difusão de suas inúmeras manifestações culturais. Como exemplos, podem ser citadas aquelas escolas que desenvolvem atividades chamadas, pelas próprias escolas, de extraclasse, ou que abrem aos finais de semana, onde se desenvolvem aulas de capoeira, dança afro, manejo de instrumentos de percussão (atabaque, berimbau etc.), abrindo-se, inclusive, para a participação feminina.

Aqui a gente tem um grupo de capoeira, no início o pessoal falava que era coisa de macumba e de homem. Agora não, muita gente faz, tem 17 mulheres e oito daqui, da noite. (Grupo focal com alunos de EJA, Belford Roxo).

Historicamente, a escola tem se revelado um espaço de expressão da cultura de determinados grupos sociais, mostrando-se insensível às diferentes realidades culturais de seu alunado. Conviver com a diferença ou fazer valer as diferenças, conquanto seja direito de cada um de seus alunos, não é, na maior parte das vezes, a preocupação de uma instituição que vem considerando a sua história como única e homogênea.

Se partirmos do princípio de que a escola não é autônoma<sup>74</sup>, que faz parte de um determinado contexto social, recebendo múltiplas influências e sendo alvo de diferentes controles, é preciso, antes de tudo, compreender que não há projetos pedagógicos salvadores, capazes de produzir milagres, no que diz respeito à EJA<sup>75</sup>. Todavia, suas

---

<sup>74</sup> Sem perder de vista as relações da escola com a sociedade, estaremos refletindo sobre o que também acontece como resultado de sua própria dinâmica interna. Como Antônio Cândido (1974, p.12), compreende-se que os elementos que integram a vida escolar são em parte transpostos de fora; em parte redefinidos na passagem, para ajustar-se às condições grupais; em parte desenvolvidos internamente e devido a estas condições.

<sup>75</sup> Compreende-se aqui que um projeto pedagógico não é um conjunto de objetivos, metas e procedimentos. Exige que se saia de um estado confortável do que é instituído e consolidado (BRZEZINSKI, 2001; GADOTTI e ROMÃO, 2000) para, com base nele, instituir outra coisa, tornando-se instituinte. Significa estar coletivamente aberto às mudanças, às instabilidades delas decorrentes.

possibilidades também apontam para a necessidade de se refletir sobre as condições materiais da oferta de EJA, sobre as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas nas escolas e sobre a escola como espaço que deve estar sempre aberto ao diálogo e ao debate, capaz de admitir e suportar conflitos entre os diferentes saberes.

A questão da escolaridade é bastante problemática, como já vimos. O universo da EJA, particularmente a escolar, que vive em extremo estado de exclusão, além de ter ampliadas suas ofertas, deve passar por um urgente processo de revalorização, no sentido de se oferecer aos seus alunos — em sua grande maioria jovens como os aqui abordados — uma educação mais atraente e de melhor qualidade.

Acionar os mecanismos de valorização passa necessariamente pela melhoria da qualidade do ensino de EJA, com condições e características pedagógicas apropriadas às necessidades do estudante que o freqüente. Como a própria LDB apresenta, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade, ou seja, um modo de fazer educação, não podendo ser reprodução do ensino regular, nem reprodução do antigo supletivo. Além do desenvolvimento de propostas pedagógicas coerentes com as necessidades de seus estudantes, serão necessárias políticas de melhoria das condições de permanência dos alunos nas escolas. Outras políticas devem possibilitar que os alunos em faixa etária “apropriada” estudem, preferencialmente, nos outros turnos, a partir de medidas que evitem o ingresso precoce dos estudantes no mercado de trabalho.

A consolidação de uma política de educação de jovens e adultos, articulada às políticas de formação profissional e de geração de emprego e renda, é também pressuposto para o enfrentamento dos problemas da EJA, particularmente no ensino noturno. Sobre este último ponto, sabe-se que algumas experiências bem-sucedidas estão em desenvolvimento, seja por governos municipais e estaduais, seja pela sociedade civil, como organizações não-governamentais, sindicatos etc. Torna-se necessária a realização do mapeamento dessas experiências, com um duplo objetivo: primeiro, identificar os projetos pedagógicos que possam ser difundidos e apropriados pelos sistemas de ensino, por serem potenciais estimuladores da melhoria da qualidade do ensino para jovens e adultos trabalhadores; segundo, reconhecê-las oficialmente, de modo que diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional.



Quanto às propostas de melhoria das condições de permanência dos alunos nas escolas, também são importantes bolsas de estudos como tentativa de diminuir a procura da EJA, presencial noturna, por estudantes com idade inferior aos 17 anos, devido à necessidade de trabalhar, principalmente no mercado informal e de forma irregular/ilegal; viabilizar o acesso a livros didáticos voltados para esse público, assim como proporcionar a ampliação da merenda escolar aos estudantes do ensino noturno.

### **5.9 EJA: outras práticas em favor dos jovens do “último turno”**

A realidade da EJA é, historicamente, complexa, como vimos neste estudo. Cabe discutir possibilidades de atuar nesse campo, ainda que de forma ampla. Para tanto, recorreremos às contribuições de Paulo Freire.

De início, o educador nos alerta para o fato de que “o trabalho na educação exige paciência histórica, porque a educação é um processo a longo prazo”. Diante disto, podemos iniciar nossa reflexão sem a preocupação de que as transformações na educação se dêem rapidamente, como se acionadas por um controle remoto.

Freire vai nos mostrar que é exatamente na escola pública que as questões com as quais seu pensamento vai trabalhar, como diálogo, participação, consciência crítica, tolerância, multiculturalismo, negociação, respeito ao diferente, entre outras, são colocadas de forma mais radical, porque são elementos fundantes e constitutivos daquele espaço. Quem transita na escola pública? Professores diferentes, alunos diferentes, funcionários diferentes, famílias diferentes, comunidades diferentes. E podemos ir além: turmas diversas, galeras, grupos etc. A escola pública não é um espaço de escolha por pares, por idênticos, constituindo-se, exatamente por este motivo, em espaço privilegiado de aprendizagem entre os diferentes grupos sócio-culturais: as alianças, as negociações, o enfrentamento, um micro-retrato da nossa sociedade. Na medida que aprendamos a transitar democraticamente neste micro-espaço, certamente a educação poderá dar uma parcela importante de contribuição para a construção de uma sociedade mais solidária.

O autor demarca, ainda, que é preciso colocar em prática o exercício da democracia, por meio da decisão política, da competência técnica e da amorosidade. E isto só se pode fazer a partir da leitura crítica do mundo. Para tanto, esta escola deverá se preocupar em romper com as leituras de constatação e fazer uma leitura crítica, que vá além da necessidade histórica de uma sociedade grafocêntrica; que vá além do localismo e do provincianismo, sem perder a capacidade de reconhecer e valorizar o conhecimento popular e que considere que a consciência crítica só pode existir na *práxis*, no processo de ação-reflexão. Freire sinaliza que esta educação deve, também, estar longe de posições espontaneístas e constrói respostas que não separam a teoria da prática.

Os eixos colocados a seguir fazem parte da estrutura central do debate em torno das contribuições de todo o legado da educação popular para a escola pública. Paulo Freire propõe que o debate para a construção da escola pública e popular trabalhe prioritariamente com os seguintes eixos norteadores:

- Ampliar o acesso e a permanência dos setores populares – principais usuários da escola pública.
- Democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos os alunos, funcionários, professores, técnicos administrativos e famílias se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo o esforço participativo, porém buscando uma substantiva democracia.
- Incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar. Freire dá início a uma reorientação curricular com o objetivo de não fragmentar o conhecimento e experimentar a vivência de uma sociedade global, que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e da população, trazendo, assim, discussões como meio ambiente, direitos humanos, violência etc. Propõe a organização de um processo de reconversão curricular que leve em conta a incorporação do saber e da ciência popular.
- Trabalhar os conteúdos de forma questionadora. Paulo Freire, na década de 1980, foi bastante criticado pelos formuladores da pedagogia crítica dos

conteúdos, que o acusavam de defender uma educação preocupada apenas com a consciência política, espontânea e que “desvalorizava” os conhecimentos acumulados e sistematizados ao longo da história da humanidade. As interpretações aligeiradas e muitas vezes mecanicistas criaram algumas distorções a respeito das propostas do educador, o que certamente causou sérios problemas para o próprio reconhecimento das possibilidades do seu trabalho no interior da escola. Entretanto, o que Freire propõe é construir uma escola e uma pedagogia que não tratem os conteúdos como algo dado, porque, desta forma, o ensino cria uma visão de mundo acomodada, em que os seres humanos devem apenas se adaptar. Sua proposta é criar um processo de inquietação nos educandos e educadores: “desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado. Muda-se a perspectiva da aprendizagem”. (FREIRE, 1999, p.30).

- Contribuir para eliminar o analfabetismo. Paulo Freire faz uma importante crítica às campanhas de alfabetização, desmitificando a idéia de que ele seria um eterno defensor de campanhas:

[...] uma coisa é fazer uma campanha de alfabetização numa sociedade em que as classes sociais populares começam a tomar sua história nas mãos, com entusiasmo, com esperança, a outra é fazer campanhas de alfabetização em sociedades em que as classes populares se acham distantes da possibilidade de exercer uma participação maior na refeitura da sociedade. [...] Me parece que não deveríamos trabalhar em termos de campanhas, cuja significação mais profunda sugere algo emergencial, mas atacar o problema sem dar a ele este caráter. Por outro lado, na medida em que, aqui e ali, enfrentemos o problema, é necessário que, desde o princípio, procuremos ir mais além da alfabetização, construindo com os próprios educandos populares alternativas no campo da educação popular. (FREIRE, 1999, p. 31-32).

Ainda no que se refere à educação de jovens e adultos, Torres (2000, p.156), lembrando a vasta experiência de Freire na área, alerta que “continuamos inventando a pólvora, falta sistematização, falta intercâmbio, falta conhecer o que faz o vizinho e por

isso continuamos nos equivocando com os mesmos clássicos erros sem acumular experiências, sem acumular conhecimento que nos ajudem a evitar e a superar essa prática deficiente”.

- Integração entre educação e cultura.
- Escola comunitária: multicultural e comunitária. Desenvolvendo a ética da diversidade, a cultura da diversidade e a educação multicultural (ouvir e falar com o diferente).
- Enfrentamento da repetência e da avaliação, entendendo-os como os processos mais “terríveis de exclusão”. Freire denuncia que os critérios de avaliação são baseados em uma simples aferição do saber. Entretanto, tais critérios são forjados a partir de uma aprendizagem livresca, intelectual, que apenas ajuda as crianças das classes sociais mais favorecidas, que vivenciam tais práticas no seu cotidiano, enquanto prejudicam profundamente e deixam em desvantagem os meninos e meninas das classes populares.
- Desenvolvimento de uma visão não-fragmentada dos conteúdos a serem trabalhados.
- A imperiosa necessidade de diminuir a distância entre a teoria e a prática, ou seja “a distância entre o que dizemos e o que fazemos” (FREIRE, 1999, p. 28).
- Incrementar o processo de autonomia compartilhada das escolas. Criação de conselhos de escola, grêmios estudantis e construção de projetos pedagógicos próprios em cada escola. Para tanto, Paulo Freire alerta:

[...] Não se muda a cara da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente. A administração precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita, que não teme revelar seus limites a ele, corpo docente. A administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir. (FREIRE, 1999, p.25)

Atacar de forma integrada os déficits da escola pública, tanto os quantitativos como os qualitativos. Segundo o educador, na prática não se pode desenvolver um sem despertar a consciência do outro, já que fazem parte de um mesmo processo. Exemplifica apontando que, se a rede se expande, a demanda por qualidade aumenta e, se acaso a qualidade melhora, necessariamente cresce a procura por esta escola.

- Formação permanente dos educadores, cujo objetivo primeiro é a possibilidade de o professor compreender o processo de conhecimento, para que possa criar e recriar sua prática. Esta formação deve garantir que o educador seja sujeito deste processo, trazendo a sua experiência como marco de referência para a construção de novas formas de educação.
- Criar um espaço de diálogo permanente entre educador e educando. Freire alerta para a necessidade de se manter um respeito profundo ao educando, à sua família e à sua comunidade, mantendo-se, entretanto, a autoridade, a competência e a amorosidade. O diálogo também deve ser entendido enquanto método e estratégia para respeitar o saber do outro. Sugere, ainda, o chamamento de pais, mães, responsáveis e comunidade para mostrar-lhes as melhorias na escola, tanto na infraestrutura como na área pedagógica, para aprofundar a discussão sobre a importância do cuidado com a *coisa pública*, em todos os níveis.
- A associação da educação formal com a educação não-formal, que explicita a “não-exclusividade da produção e da disseminação do saber pela escola, pela identificação de outros espaços de interação de práticas pedagógicas diferenciadas”. (ROMÃO, 2000, p. 226).

Nesta perspectiva, Paulo Freire sugere que tentemos garantir a dimensão solidária e internacional, já que os homens e mulheres não são ilhas. Tenham o local como ponto de partida e o internacional, o intercultural, como ponto de chegada. Sem dúvida, colocar em prática tantas propostas não é tarefa considerada fácil, mas, de jeito nenhum, colocada no campo do impossível. O educador descreve o seu tempo e mobiliza a todos nós educadores,

como a tantos outros trabalhadores sociais, valorizando a dimensão ética e estética da prática:

Minha sensibilidade machucada me deixa triste quando sei o número de meninos e meninas populares em idade escolar, no Brasil, que são “proibidos” de entrar na escola; quando sei que entre os que conseguem entrar a maioria é expulsa e ainda se diz dela que se evadiu da escola. Minha sensibilidade açotada me deixa horrorizado quando sei que o analfabetismo de jovens e adultos vem crescendo nestes últimos anos, quando percebo o descaso a que a escola pública foi relegada, quando constato que numa cidade como São Paulo, há aproximadamente um milhão de meninos e meninas nas ruas. Mas, junto ao horror que uma realidade assim me provoca, a raiva necessária e a indispensável indignação me dão alento na luta democrática pela superação desse escândalo e dessa ofensa. (FREIRE, 1999, p. 58).

Em torno deste debate pode-se considerar a possibilidade de se fazer uma educação de jovens e adultos que aconteça em um sistema educacional mais solidário, que saiba transitar pelo local e pelo global sem discriminação, defensor dos direitos sociais e humanos e que não naturalize a produção de desigualdades e de sujeitos *outsiders*. Afinal, pode-se perguntar a que serve um discurso competente, se a ação pedagógica é refratária à transformação. Abrir mão das hierarquias que dominam as instituições escolares e todo o seu poder de manipulação e coerção é mexer com os grandes esquemas mantidos pela pedagogia autoritária ao longo da história da educação brasileira. O que Paulo Freire nos propõe é a escola necessária para os jovens e as jovens de nosso tempo, apontando caminhos possíveis para a transformação da escola pública, exatamente por ser no espaço do público que tais propostas ganha concretude, vida e movimento.

## CONCLUSÃO

Ao se analisar a Educação de Jovens e Adultos em um sentido amplo, tomando-se como referência os depoimentos dos jovens alunos da pesquisa, constata-se que, longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se conforma no lugar dos que “podem menos e também obtêm menos” (GOMES E CARNIELLI, 2003). Na verdade, a posição ocupada pelo aluno no sistema educacional (turnos, modalidades educativas, escolas, material utilizado, carga horária, faixa etária etc.) é fruto de uma dada hierarquia, em que o valor de cada um é ditado por tal posição, refletindo o fato de que, de uma maneira geral, a escola brasileira ainda não conseguiu superar a histórica dualidade que se materializa em uma “escola para a elite” e outra “escola para os pobres”. No caso da EJA, a dualidade se refaz em inúmeras distinções, quais sejam: “escola para pobres”, “escola para os mais pobres”, “escola para os que não mais merecem a escola”, “escola para os que precisam apenas de um verniz de escolarização”, entre outras. As conseqüências dessas distinções estão refletidas desde a dificuldade de obtenção de recursos para a área, de se concretizar sua institucionalidade, de se proceder à transformação de seus processos pedagógicos até o estabelecimento dos alunos como sujeitos dos processos educativos.

Como vimos, a educação para as populações mais pobres, desde a primeira Constituição brasileira, foi tratada não como direito, mas como um instrumento de regulação dessas populações, consideradas como constituídas por seres humanos de “segunda classe”, menos humanos do que outros. Na verdade, a educação destinada aos jovens e adultos acabou por ser direcionada para o campo das políticas compensatórias, de suplência, não conseguindo se estabelecer como uma política universal e de cidadania.

A recuperação dessa história também pretendeu chamar a atenção sobre o quanto as propostas fundamentadas em modelos de cunho emergencial estão longe de atender às necessidades e aos desejos dos sujeitos da EJA na atualidade. Mais ainda, procurou alertar

para o fato de que, em decorrência do emergencial, ganha espaço o provisório, o amadorístico, o voluntarismo, reforçando a visão improdutiva atribuída à Educação de Jovens e Adultos, que, em vez de levar o aluno ao entendimento de que está sendo vítima de um emaranhado de descompromissos públicos, acaba por fazê-lo ver a si próprio como fracassado frente a mais uma tentativa de escolarização.

Justamente porque a parte essencial da educação — a despeito de ser facilmente acessível, ou por causa disso mesmo — só pode ser, em última análise, adquirida pela atividade individual é que ela dá origem à mais tangível e, portanto, mais inatingível aristocracia, a uma distinção entre alto e baixo que não pode ser abolida nem por um decreto, nem por uma revolução (como podem ser eliminadas as diferenças socioeconômicas), nem pela boa disposição dos interessados. (Simmel, [1907] 1978, p. 439-440)

A trajetória histórica também revela interpretações que traduzem de forma estigmatizada a educação voltada para os jovens e os adultos, por decorrência da origem social do público a que se destina esse modo de ensino. Observa-se um movimento que foi passo a passo construindo uma educação desqualificada, porque para pessoas que são desvalorizadas socialmente, expresso na utilização de termos que indicam de forma recorrente características negativas e desqualificadas. A falta de acesso, que pode ser interpretada como apenas uma das tantas conseqüências “naturais” de ser pobre, delinea um quadro bastante tenso e se traduz em formas de sofrimento no cotidiano da vida desses jovens, como mostraram os dados qualitativos da pesquisa.

Nessa perspectiva, a busca por uma educação para jovens e adultos ultrapassa o desejo e a necessidade do acesso ao mundo letrado. Na visão social, construída historicamente, abrange aspectos mais amplos da existência desses indivíduos, os localizando como “pessoas que vivem à margem”, “não sabem nada”, “são cegas para o mundo”, “inferiores”, “inúteis”, sugerindo uma posição subalterna na estrutura social e tendendo a avaliar esta condição como sendo de estrita responsabilidade desse indivíduo.



Não é tarefa simples transformar a situação em que se encontra a EJA com todos esses atributos de desqualificação e desvalorização. Como inseri-la efetivamente no conjunto das políticas públicas de direito? Como alerta Beisiegel (1997) “durante muito tempo ainda, as miseráveis condições de vida de amplos setores da população e as condições de funcionamento do próprio sistema no país continuarão a produzir elevados contingentes de jovens analfabetos. O sistema escolar não pode ignorá-los”. (BEISIEGEL,1997, p.31).

Os resultados da pesquisa ora apresentados procuram estabelecer um enfoque diferenciado sobre a Educação de Jovens e Adultos situando quem são esses jovens e quais as suas perspectivas para enfrentar a vida em suas diversas dimensões numa sociedade moderna e complexa. Os jovens das escolas noturnas de EJA mostraram-se, em muitos momentos, extremamente maduros, assumindo tarefas identificadas como características da “vida adulta”: trabalham fora, cuidam de irmãos menores, estão inseridos no mercado de trabalho, contribuem significativamente com a renda familiar e, em alguns casos, são os únicos provedores dessa renda. Os jovens aqui apresentados contrariam algumas das características estereotipadas que lhes são atribuídas: a irresponsabilidade, a impetuosidade desmedida, a violência, o desapego aos valores familiares. Ao contrário, essa juventude exibe um caráter construído a partir das necessidades que regem seu cotidiano, um cotidiano que lhes impõe assumir imensas responsabilidades e tarefas. Demonstram também um esforço enorme em retornar ou permanecer na escola, sendo fundamental que as políticas públicas estejam atentas para a construção de estratégias que sustentem esses jovens na escola.

Esses jovens mostram, também, que, apesar dos dramas cotidianos advindos do fato de vivenciarem, como única opção, uma escolaridade precária e desvalorizada, em sua grande maioria, insistem em exercitar uma pluralidade de formas e estratégias em busca da escolaridade, oferecendo pistas importantes para as necessárias e possíveis mudanças.

Ainda que identifiquem a perversa precariedade da escolaridade que lhes é oferecida, tendem a justificá-la, encontrando explicações para o seu fracasso, criando defesas que possam minimizar o peso de fazerem parte de um grupo social tratado

historicamente de forma tão desumana. Afinal, desvalorizar a escola que lhes é permitida significa desvalorizar a si mesmos.

Pois como afirma Bourdieu (1999):

A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas (...) Não demoram muito a descobrir que a identidade das palavras (“escola”, “professor”, “vestibular”) esconde a diversidade das coisas; que a escola onde os orientadores escolares os colocaram é um ponto de reunião dos mais desprovidos; que o diploma para o qual se preparam é na verdade um título desqualificado (...). Eles são obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria Escola inspira; são obrigados, por assim dizer, a engolir o sapo, e por isso levam adiante sem convicção e sem pressa uma escolaridade que sabem não ter futuro. (BOURDIEU, 1999, p.485)

É recorrente o fato de os jovens assumirem uma posição de culpa face aos insucessos e fracassos experimentados no mundo da escola, como se tal situação tivesse um cunho individual e não uma relação direta com a trajetória que marca os que vivem em condição de exclusão. Também é comum que essa juventude identifique as idéias de “sonhos” e de “futuro” com uma difícil possibilidade de emprego, sem relacionar tal dificuldade aos aspectos de ordem econômica, política e social envolvidos em um possível enfrentamento da questão. Pois como demonstra Castel (1997), “é no coração da condição salarial que aparecem as fissuras que são responsáveis pela ‘exclusão’; é sobretudo sobre as regulações de trabalho e dos sistemas de proteção ligados ao trabalho que seria preciso intervir para lutar contra a exclusão’ ”.

A Educação de Jovens e Adultos precisa mudar, construir estratégias de escolarização para a produção de oportunidades concretas, influenciando as políticas públicas destinadas especificamente a esses jovens. Não deve ser por acaso que uma palavra é recorrente no discurso dos jovens entrevistados: *oportunidade*. A legislação que hoje regula a área apresenta suficiente abertura para uma prática diferente. A Conferência

Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, teve influência marcante na Educação de Jovens e Adultos, ao ampliar sua abrangência de forma a incluir as necessidades básicas de aprendizagem, tanto no domínio da escrita, da leitura e da aritmética quanto em relação às habilidades para resolver problemas, como também no fortalecimento da visão ética de jovens e adultos, valorizando as aprendizagens ativas, revalorizando o aporte cultural de cada pessoa e comunidade e incentivando a solidariedade (WERTHEIN, 2003, p.1).

Por que os jovens empobrecidos, ainda hoje, continuam sujeitos a projetos de qualidade duvidosa, tanto nas esferas do sistema público, como na sociedade civil? Muitas vezes, lhes é oferecido ensino aligeirado, sem certificação e que acaba reforçando estereótipos negativos.

A situação é agravada pela marca que carrega todo o ensino noturno, área predominante no universo da Educação de Jovens e Adultos escolar, que vive em extremo estado de abandono. Além de ter sua oferta ampliada, deve passar por um urgente processo de revalorização, no sentido de oferecer aos seus alunos - em sua grande maioria jovens como os aqui abordados - uma educação mais atraente e qualitativamente superior. A situação da escola noturna é indigna.

De um modo geral, os jovens da escola noturna de EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade. Reflexo disto pode ser percebido nos procedimentos e práticas pedagógicas que, de um modo geral, não centram os processos pedagógicos nesses sujeitos. A formulação de políticas públicas para a EJA deve, necessariamente, passar pela centralidade em seus sujeitos.

Entretanto, a escola continua sendo um espaço privilegiado de encontro e socialização, apesar de sua inadequação às necessidades desses jovens. A partir dela e dos locais onde vivem, os jovens se organizam em grupos, vivenciam processos de aprendizagem, sociabilidade e, conseqüentemente, de afetividade. São trabalhadores, telespectadores, mães e pais, negros, brancos, consumidores, detentores de diferentes expressões artísticas e religiosas, como também portadores de necessidades especiais, entre muitas outras. Assim, valendo-se de um significativo acúmulo de pesquisas e estudos, no

campo da escola e de seus sujeitos, é essencial que os processos de formação de professores procurem conhecer as diferentes formas de atendimento da EJA, seus sujeitos, cotidianos e de, fundamentalmente, pensar as possibilidades de um dia-a-dia mais promissor para essa modalidade educativa.

Construir uma EJA que considere os sujeitos jovens implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição *aberta*, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas; que favoreça a sua participação; que respeite seus direitos em *práticas* e não somente em enunciados de programas e conteúdos; que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver *conhecimentos que partam da vida desses jovens*; que demonstre interesse por eles como *cidadãos* e não somente como objetos de aprendizagem. A escola, sem dúvida, terá mais sucesso como *instituição flexível*, com novos modelos de avaliação e sistemas de convivência, que considerem a diversidade da condição de ser jovem, atendendo às dimensões do desenvolvimento, acompanhando e facilitando um projeto de vida, desenvolvendo o sentido de pertencimento, identificando-se com os jovens.

Como um dos seus mais importantes desafios, a EJA deverá se abrir para incorporar os diferentes modos de ser jovem, compostos de conhecimentos, atitudes, linguagens, códigos e valores que, muitas vezes, são desconhecidos ou vistos de forma desvalorizada pela cultura escolar e pelos currículos tradicionalmente oferecidos.

A EJA, no âmbito escolar, deve abandonar os modelos tradicionais de suplência e inventar novos modos, assim como os processos de alfabetização devem abandonar os velhos modelos relacionados a campanhas e movimentos. Os sistemas de ensino vêm demonstrando um total despreparo para o seu atendimento, o que também reflete o modo como essa modalidade vem sendo tratada pelas políticas dos diferentes governos.

Além disso, deve ser revisto o enfoque da Educação de Jovens e Adultos como educação compensatória, em favor de uma visão mais ampla e permanente, que responda às demandas do desenvolvimento local, regional e nacional. Os conteúdos curriculares precisam ser pensados no contexto da identidade e das aspirações dos diversos sujeitos da EJA. É preciso adotar estratégias pedagógicas e metodologias orientadas para a otimização

da formação específica de professores e gestores responsáveis por essa modalidade de ensino nas secretarias de educação, bem como construir uma institucionalidade nos sistemas de ensino. É crescente a consciência sobre a necessidade de uma política continuada de educação de jovens e adultos, para que os erros do passado não sejam repetidos. O desafio para a política educacional para o século 21 é tanto de quantidade quanto de qualidade. Não se pode perder de vista que, em termos de política educacional para o século 21, o desafio é tanto de quantidade quanto de qualidade. A educação para todos ao longo da vida tornou-se uma necessidade de todos os países.

Nesse contexto, os educadores precisam estar atentos para as demandas e potencialidades dos jovens hoje, considerando-os sujeitos em todas as propostas e projetos pedagógicos de EJA. Como nos alerta Carrano (2000, p.10), “ao dialogarmos como educadores, nos abrimos para a totalidade do processo educativo do qual a escola e seus sujeitos são partes indissociáveis”. O papel do professor é despertar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar, ou seja, transformar os obstáculos em dados de reflexão para entender o processo educativo, que, como qualquer faceta do social, está relacionado com seu tempo, sua história e seu espaço.

A condição de algo que deve ser suprido e que, por isso mesmo, é contingencial, coloca a EJA numa posição de eterno recomeçar, não criando suporte para sua face escolar incorporar-se ao sistema nacional de ensino. Sallas et al (2003) alertam para o risco derivado da instalação do provisório como forma de existência e, citando Castel, afirmam que este é um dos mais desgastantes processos, do ponto de vista individual ou coletivo, relacionado à destituição do futuro.

No que se refere às políticas públicas, o centro dessas políticas e das práticas educativas deve ser os seus sujeitos. Por isso, conhecê-los é fundamental. As diversas práticas educativas que fogem ao ensino regular vêm sendo aglutinadas dentro do campo de EJA, o que muitas vezes dificulta a própria conceituação da modalidade. Importa ainda, pensar, sob essa perspectiva, os motivos que não trazem legalmente o anacrônico “regular noturno” para o campo da EJA. Na prática, observa-se que o regular noturno está muito mais próximo da EJA, tanto no seu modo de acontecer no cotidiano das escolas quanto nos

sujeitos que compõem, hoje, sua clientela. Cumpre, portanto, repensar a EJA visando encontrar alternativas próximas da realidade dos jovens. As questões características das faixas etárias da escola regular estão cada vez mais presentes na escola noturna, tanto na EJA como no regular noturno. Não se trata apenas de trabalhadores, mas de jovens que apenas estudam. Não se pode pensar apenas nos jovens e adultos trabalhadores, mas nas questões juvenis trazidas por essas diferentes juventudes. Já em 1984, Vargas (p.99) chamava a atenção para o início de uma “infantilização do supletivo”. Com a proliferação de problemas disciplinares e psicopedagógicos tradicionais no ensino regular, tal situação converte-se em um mal-estar para a escola.

Outra questão importante, para a própria escola, é pensar esses jovens alunos além da condição escolar. O trabalho, por exemplo, tem papel fundante na vida dos jovens pobres e, muitas vezes, é só por meio dele que eles poderão retornar à escola ou nela permanecer, como vimos em alguns depoimentos trazidos pela pesquisa. Outro aspecto a ser considerado é o papel que as atividades culturais estão, freqüentemente, representando para os jovens, como organizadoras das suas necessidades e anseios. Essas atividades têm funcionado como espaços de diálogo, troca, aproximação e, quando acontecem no interior da escola, resultam em interessantes aproximações entre jovens e adultos. É recorrente o fato de um diálogo acontecido fora de sala de aula vir a criar laços em um desses espaços mais vinculados às atividades culturais, como também ao esporte e ao lazer. Assim, as políticas públicas devem tratar esses temas, indissociáveis, como partes fundamentais da educação.

Por fim, Elias e Scotson (2000) nos ajudam a perceber que o fechamento dos espaços escolares para os alunos jovens da noite é uma manifestação de legítima superioridade, como se existisse uma escala de valores humanos pela qual se considera um indivíduo mais digno do que outros, os de menor valor humano. Essa visão de inferioridade também se transforma em política de Estado. Elias e Scotson (2000) indagam: De que modo os membros de um grupo mantêm entre si a crença de que são mais poderosos, mas também seres humanos melhores do que os outros? Por esse motivo se atribui para uns *ter mais direito do que o* outro, o que a sociedade acaba aceitando, como uma espécie de resignação e respeitabilidade. É o que acontece com os jovens de EJA, que são penalizados

por não terem conseguido concluir a escolaridade na chamada idade própria, ou seja, por quais motivos alguns têm mais direito do que outros a educação.

Elias e Scotson (2000) referem-se a “hierarquias classificatórias” e lembram que aqueles que vivenciam o *status* inferior caminham de mãos dadas com o sofrimento (p.166). Nos alertam também para o fato de que tais práticas têm estreita ligação com o próprio quadro social (idem, p.169), ou seja, requerem ambientes que possam transmitir continuamente as desigualdades como naturais e compreensíveis, garantindo a manutenção de “pobres poderes”. Apontam, também, que a estrutura e a forma de comportamento de um indivíduo dependem da estrutura de suas relações com os outros indivíduos ( idem, p. 104).

Pretendeu-se, conseqüentemente, fornecer instrumentos que possam reformular, alterar o inconsciente social que governa os nossos pensamentos e práticas, com o objetivo de produzir uma educação de jovens e adultos voltada para os seus sujeitos, em que “a experiência complexa da vida seja o ponto de partida para o processo de aprendizagem, conjugando essa necessidade com a função ‘clássica’ da escola: socializar o saber sistematizado que faz parte da herança da humanidade” (IRELAND, 2004, p. 69).

Podemos concluir afirmando que, diante dos dados aqui apresentados, o atendimento escolar de EJA encontra-se em estado de abandono, entregue à benevolência de alguns educadores, mesmo que os dados demonstrem que, apesar do seu baixo nível médio de escolaridade, a população brasileira permanece longo tempo na escola, persiste nela e opta pelo retorno.

A escola não é uma abstração, mas os sujeitos que viabilizam a sua existência, como gestores, professores, diretores, alunos, familiares etc., e as relações que estabelecem entre si, inclusive as de conhecimento, por meio de suas propostas pedagógicas, curriculares, metodológicas, acesso a materiais, equipamentos, produção e bens culturais etc. Portanto, como sinalizam os jovens, para transformar a atual situação, é necessário ter “atitude”. Deve-se procurar entender o que os jovens alunos vêm tentando demonstrar, explícita ou implicitamente, seja pelo abandono, pela desistência, pela dificuldade de permanência, seja pelas formas com que organizam suas necessidades e anseios, quase sempre à margem da

escola. Cabe-nos perguntar: O que os jovens vêm vivenciando nas classes de EJA das escolas brasileiras pode ser considerado um processo educativo? Como atender a esses jovens a partir desse tipo de organização de tempos, espaços e conteúdos educacionais? O que a sociedade espera com esse tipo de educação? E por que nós, adultos, permitimos esse tipo de tratamento desumano aos jovens brasileiros, um misto contraditório de formas de regulação com ausência e abandono? Como transformar o espaço escolar da Educação de Jovens e Adultos de forma a funcionar como mais uma instituição inserida nas redes sociais de apoio e de inclusão desses jovens?

Mesmo que as oportunidades educacionais para jovens e adultos tenham sido ampliadas na última década, a realidade ainda é bastante precária. Principalmente, porque a escola permanece reproduzindo uma estrutura de desigualdades sociais, apontando para a divisão dos sistemas educacionais, à semelhança das diferenças existentes em nossa sociedade. Os jovens pobres continuam a dispor do ensino noturno e da educação de jovens e adultos, porém ambos se caracterizam pela sua condição periférica. A escola noturna é discriminada e nela se desdobram “as mazelas do ensino diurno de modo mais agravado e cumprindo as funções de seletividade e hierarquização social comumente identificadas na escola” (HADDAD et al., 2002, p.96). Para os professores, de um modo geral, ela é a última opção, ou mesmo funciona como punição, o que, inclusive, não permite a constituição de uma relação mais estreita com a realidade da escola. Por seu lado, a EJA também continua reproduzindo funções de suprimento, com níveis baixíssimos de qualidade, seja no interior da unidade escolar, seja no interior das secretarias de educação, pelo falta de institucionalidade, seja no âmbito das políticas públicas de Estado. Para um atendimento que buscasse viabilizar as mudanças exigidas pela realidade, seria importante resgatar as propostas que estão baseadas em um regime de colaboração entre as diferentes esferas governamentais. Nos últimos anos, a EJA tem registrado importantes avanços no que se refere à legislação, cabe ao poder público tomar para si a responsabilidade de ser o indutor desse processo. Com destaque para o papel do MEC, considerando o grau de influência e legitimidade que o órgão possui frente as diferentes esferas de poder.

O paralelismo, a fragmentação e as ações desencontradas só reforçam os estigmas que colocam a EJA independente e inferior em relação sistema regular, repetindo a



seletividade, a exclusão, o ensino precário, a centralidade nos conteúdos e a visão do educando como objeto passivo. Não é por acaso que a presença da Educação de Jovens e Adultos no âmbito escolar é tratada dessa forma, causando um profundo mal estar, mas é pelo fato de sua presença funcionar como uma espécie de ruptura com a imagem tradicional e reguladora de escola, anunciando uma nova escola, que se impõe pelo acesso de novos e diversos sujeitos sociais. Nesse processo os jovens vêm tendo um papel fundamental no desvelar desses processos.

Para finalizar, buscamos no estudo aqui apresentado, contribuir para “desnaturalizar” e “desfatalizar” o mundo social, conforme alerta Bourdieu (1999), para estimular condutas por meio da descoberta das causas objetivas e das razões subjetivas que levam os indivíduos e suas instituições fazerem o que fazem, serem o que são e sentirem da maneira como sentem.

O desafio é grande, mas o debate, a reflexão, a denúncia, a problematização das questões expostas, entre outras atitudes, permitem subsidiar a construção de novas práticas no campo da EJA e de seus alunos. Retornemos à Declaração de Hamburgo para pensar nesses jovens como sujeitos dos processos educacionais, portadores de direitos e desejos:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (Declaração de Hamburgo sobre a EJA, 1997)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nº 5 - 6, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Anpocs/Saitta, 1994.
- ABRAMO, Helena; FREITAS Maria Virginia; SPOSITO, Marília (orgs.). *Juventude em Debate*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. *Escolas de paz*. Brasília: UNESCO, Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: BARBOSA, Inês O. e PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Nos limites do possível: uma Experiência político-pedagógica na Baixada Fluminense*. Tese defendida em 1993 como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no IESAE/RJ. Novembro de 1993.
- ARIÈS, Philippe . *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ASSIS, Machado de. História de 15 dias (15/08/1876).In: COUTINHO, Afrânio (org). *Machado de Assis: Obra Completa*. Crônica, vol. III. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. (citação da p. 345)

- BARBOSA, Jorge e SILVA, Jailson. O sentido do trabalho informal na construção de alternativas socioeconômicas e o seu perfil no Rio de Janeiro. *Boletim SDS - Social Democracia Sindical*. Novembro de 2001. Disponível em: <http://www.catrj.org.br/milenio> Acesso em 01/03/2003.
- BARREIRA, César et al. *Ligado na galera: juventude violência e cidadania*. Brasília: Unesco, 1999.
- BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BATISTA, Liliane Petris. *Os jovens de periferia e a escola pública: um estudo de caso*. São Paulo. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BEISIEGEL, C. R. Política de Educação de Jovens e Adultos Analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). *A Gestão Democrática da Educação*. Desafios Contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Questões de atualidade na Educação Popular. Caxambu, ANPED/99 (mimeo).
- BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: \_\_\_\_\_. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- \_\_\_\_\_. *A miséria do mundo*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Contrafogos, táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRANDÃO, Zaia.. Paschoal Leme. In: FÀVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, MEC/INEP, 1999.

- \_\_\_\_\_. O sentido de uma trajetória. Paschoal Lemme. Do Manifesto dos Pioneiros (1932) ao Manifesto dos Inspectores (1934). In: GONDRA, José e MAGALDI, Ana Maria. *A reorganização do campo educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: Letras, 2003.
- BRASIL, MEC. Conselho Federal de Educação. *Documenta* n° 8, outubro de 1962.
- BRASIL. *Educação Básica para Adultos*. Rio de Janeiro: MEC/Departamento Nacional de Educação, maio de 1967.
- \_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: 1988.
- \_\_\_\_\_. Arquivos. Revista Bimestral do serviço de Documentação do Ministério da Educação e Saúde. Janeiro-fevereiro de 1947.
- \_\_\_\_\_. *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania*. Brasília: MEC/SNEB, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1994.
- \_\_\_\_\_. Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei n° 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Informe Estatístico da Educação Básica no Brasil*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Brasília,DF: MEC/INEP, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Panorama da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*. Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: MEC/INEP, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Síntese de Indicadores Sociais*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística . Rio de Janeiro: IBGE, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Perfil da Educação Básica no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000 (a).

- \_\_\_\_\_. *Desempenho do Sistema Educacional Brasileiro*. Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000 (b).
- \_\_\_\_\_. *Educação para Todos: Avaliação do Ano 2000*. Informe Nacional. Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000 (c).
- \_\_\_\_\_. Alfabetização, práticas e reflexões: subsídios para o alfabetizador. Programa Brasil Alfabetizado. MEC. Brasília, 2003.
- \_\_\_\_\_. MEC/INEP. Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos. Brasília, 2000.
- \_\_\_\_\_. PAS/COMUNIDADE SOLIDÁRIA. Princípios orientadores para a elaboração de proposta político-pedagógica. Brasília: PAS, 2000.
- CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (orgs.) *Educação e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escola. *Alfabetização e cidadania*. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.10, nov. 2000.
- \_\_\_\_\_. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Revista Movimento*. Niterói, Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFF, n. 1, maio de 2000.
- CARVALHO, José Carmelo. Elementos para uma avaliação diagnóstica de níveis e conteúdos de alfabetismo adulto: contribuições para a ação pedagógica. Rio de Janeiro: PUC, agosto de 1996 (mimeo).
- CARVALHO, José Murilo. *Os Bestializados*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CASTEL, R. *As transformações da questão social*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. As armadilhas da exclusão. In: Vários. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: Educ, 1997.
- CHARLOT, Bernard. Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. In: \_\_\_\_\_ (org.). Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

- CHAUÍ, Marilena. *Ideologia neoliberal e universidade*. São Paulo: abril de 1997  
(transcrição de Conferência proferida na USP).
- CORTI, Ana Paula; FREITAS, Maria Virgínia de; SPOSITO, Marília Pontes. *O encontro das culturas juvenis com a escola*. São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e Desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- \_\_\_\_\_. *O Ensino Profissional na irradiação do Industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas,SP: Autores Associados, 1996. (Coleção Memória da Educação).
- \_\_\_\_\_. Parecer CEB nº. 11-2000, de 15 de maio de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Conselho Nacional de Educação*, Brasília,DF, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Cidadania republicana e educação: governo provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.
- \_\_\_\_\_. Educação e Direito. In: Enciclopédia de Filosofia e Educação. [ *on line*] <http://www.Educacao.Pro.br/direito.htm>. Acessado em 08/08/2002.
- DAYRELL, Juarez . A música entra em cena: o *funk* e o *rap* na socialização da juventude em belo Horizonte. São Paulo: Faculdade de educação, 2001 (tese de doutorado).
- \_\_\_\_\_. O *rap* e o *funk* na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-137, jan./jun. 2002.
- DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo : Ação Educativa ; Cortez ; PUC-SP, 1998.
- DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Caderno CEDES, v.21, n.55, Campinas, novembro 2001.

- DIPIERRO, Maria Clara. 2000. As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999. Tese de doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- DUBET, François. A socialização e a formação escolar. *Lua Nova*. São Paulo, n. 40-41, p. 241-266, 1997.
- \_\_\_\_\_. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Contemporaneidade e Educação*, nº 3, março de 1998.
- \_\_\_\_\_. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), n.17, mai.– ago., 2001.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- \_\_\_\_\_; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- \_\_\_\_\_; Mozart: sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988*. Campinas,SP: Editores Associados, 1996.
- \_\_\_\_\_. Paulo Freire: primeiros tempos. In: VENTORIM, S. et al. *Paulo Freire, a práxis político-pedagógica do educador*. Vitória: Edufes, 2000.
- \_\_\_\_\_. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês B.; PAIVA, Jane (orgs). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- FEIXA, Carlos. De Jóvenes, bandas e tribos. *Antropologia de la juventud*. Barcelona: Ariel, 1998.
- FERNANDES, Florestan. A Constituição como projeto político. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*. São Paulo, 1 (1): 47-56; 1º semestre, 1989.

- FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Proposições dos Educadores Participantes do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro à Comissão de Educação do Novo Governo Estadual. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 1998. (mimeo.).*
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. Desafios da Educação de Adultos Frente à Nova Reestruturação Tecnológica. In: *Educação e Escolarização de Jovens e Adultos*, volume 1, Seminário Internacional Educação de Jovens e Adultos / Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário (1996: São Paulo). Brasília: MEC, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. 3<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREITAS, Maria Virgínia. *Jovens no Ensino Supletivo: diversidade de experiências*. São Paulo. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. Escola cidadã: a hora da sociedade. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 3<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.
- GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. A relação educativa na educação de jovens e adultos: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social. In: *XXV REUNIÃO ANUAL. Poços de Caldas. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2003.*
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.



- GOMES, Ângela de Castro (org.). *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.
- GOMES, Candido Alberto e CARNIELLI, Beatrice Laura. Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. *Cad. Pesqui.*, 2003, no.119, p.47-69.
- GONDRA, José G. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- GUEDES, Simoni Lahud. *Jogo de Corpo: um estudo de construção social de trabalhadores*. Niterói: Eduff, 1997.
- HADDAD, Sérgio. Ensino Supletivo. *Educação e Sociedade*. Ano VII, n. 20, abril de 1985.
- \_\_\_\_\_. *Estado e Educação de Adultos:1964-1985*. São Paulo. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- \_\_\_\_\_. Políticas e Gestão de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: *Educação e Escolarização de Jovens e Adultos*, volume 1, Seminário Internacional de Educação de Jovens e Adultos/ Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário (1996: São Paulo). Brasília: MEC, 1997.
- \_\_\_\_\_. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. (coord.). *Educação de jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Conped, 2002.
- \_\_\_\_\_; DI PIERRO, Maria Clara. *Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, consolidação de documentos, 1985/1994*. São Paulo: CEDI, agosto de 1994.
- HALL, STUART. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1997, vol. 22, nº 2, p. 15-46.

- HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero nos sistemas de ensino. Brasil*. Rio de Janeiro: Unesco, 2002.
- HERINGER, R.; CARVALHO, J.; LIMONCIC, F. As várias faces da exclusão. *Democracia*, Rio de Janeiro: IBASE, n. 105, ago.-set. 1994.
- HORTA, José Silvério Baia. *Liberalismo, Tecnocracia e Planejamento educacional no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 1982.
- IBGE. *População Jovem no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Síntese de Indicadores Sociais 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Microdados de 1995, 1999 e 2001.
- \_\_\_\_\_. *Síntese de Indicadores Sociais 2002*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.
- INEP. *Geografia da Educação Brasileira*. Brasília: O Instituto, 2002.
- IRELAND, Timothy. Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, Inês B.; PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- JANUZZI, Gilberta Martinho. *Confronto Pedagógico: Paulo Freire e o MOBREAL*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico e suas conseqüências. In: FERRETTI, Celso João; SILVA Júnior, João; OLIVEIRA, Maria Rita (orgs.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- LANDIM, L. (Org.). *Ações em sociedade: militância, caridade, assistência etc.* Rio de Janeiro: Iser/Nau Editora, 1998.
- LEÃO, G. Magela. *A gestão da Escola Noturna: ainda um desafio político*. In: XX REUNIÃO ANUAL, 1998, Caxambu. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

- LESSA, Carlos. O Rio e todos os Brasis: uma reflexão em busca da auto-estima. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- LOBO, Thereza. Avaliação de processos e impactos de programas sociais: algumas questões. In: RICO, Elizabeth Melo (org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. 3<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2001.
- LÜDKE, Menga, André, Marli E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, M. M. *A Trajetória da EJA na década de 90: política pública sendo substituída por "solidariedade"*. In: XX REUNIÃO ANUAL, 1998, Caxambu. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- MADEIRA, Felícia; RODRIGUES, Eliane M. Recado dos jovens: mais qualificação. In: COMISSÃO NACIONAL DE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO. *Jovens Acontecendo nas Trilhas das Políticas Públicas*. Brasília: Ministério do Planejamento e Orçamento, CNPD, 1998, pp. 427-496.
- MARQUES, M. O. da S. Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nº 5 e 6, São Paulo, ANPED, 1997.
- MARTINEZ DE SCHUELER, Alessandra Frota. A instrução primária no Rio de Janeiro imperial: esboço das escolas públicas nas últimas décadas do século XIX. In: Cadernos de Educação da Faculdade de Educação da USP. Nº 17, jul./dez.. 2001
- MARTINS, José de Souza. *A sociedade vista do abismo*. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, Tempo e movimento sociais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nº 5 e 6, São Paulo, ANPED, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A invenção do presente*. Movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educ. Soc.*, ago. 2002, vol.23, no.79, p.15-38. ISSN 0101-7330.
- NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação. In: Trabalho e Conhecimento: dilemas da educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987.
- NOVAES, Regina Reyes. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, Helena Wendel, FREITAS, Maria Virgínia de, SPOSITO, Marília Pontes (orgs.). *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_; MELLO, Cecília Campelo do A. *Jovens do Rio: circuitos, crenças e acessos*. Comunicações do ISER, Rio de Janeiro, ISER, Ano 21, n°. 57, 2002.
- OLIVEIRA, D. A. (org.). *A Gestão Democrática da Educação*. Desafios Contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, Edna Castro. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A educação na assembléia constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas,SP: Autores Associados, 1996. (Coleção Memória da Educação).
- PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional e Casa da Moeda, 1996.
- \_\_\_\_\_. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Sociológica*, v. 25, n. 105-106, 1990.
- PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais e cenários em mudança. In: OLIVEIRA, Inês B. e PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1973.
- RIBEIRO, Vera Masagão. (coord.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, ALB. São Paulo : Ação Educativa, 2001.

- RODRIGUES, Solange dos Santos. Notas sobre as contribuições dos participantes de um curso temático. In: NOVAES, R. R.; Porto, M.; HENRIQUES, R. *Juventude, cultura e cidadania* (orgs.). *Comunicações do ISER*, ano 21, edição especial, 2002.
- ROMÃO, J.E. Paulo Freire e a Escola Pública Popular. In: VENTORIM, S. et al. *Paulo Freire, a práxis político-pedagógica do educador*. Vitória: Edufes, 2000.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas* 2/ p.515-39, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela Mão de Alice: o social e a política na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999 (Coleção Educação Contemporânea).
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO/RJ. *Educar para Transformar é Educar para o Sucesso*. Rio de Janeiro: SEE/RJ, 1999 (produzido pela então Subsecretaria Adjunta de Ensino da SEE/RJ).
- SILVA, Jorge. *Violência e racismo no Rio de Janeiro*. Niterói, RJ: Eduff, 1998.
- SIMMEL, Georg.. *The philosophy of money*. Londres: Routledge and Kegan Paul ([1907] 1978) *apud*: STEHR, Nico. Da desigualdade de classe à desigualdade de conhecimento. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.15, no.42, p.101-112 fev. 2000. ISSN 0102-6909.
- SOARES, Leônicio José Gomes. A educação de Jovens e Adultos: momentos históricos e desafios atuais. *Presença pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 2, n. 11, set./out. de 1996.
- \_\_\_\_\_. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: Ribeiro, Vera Masagão. *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p.201-224.
- SOARES, Luiz Eduardo. *Quais as políticas públicas para qual juventude?* Rio de Janeiro: maio de 2002. (transcrição da Conferência proferida no IFCS/UFRJ na abertura do

curso: Juventude, cultura e cidadania, ISER, UNESCO e Coordenadoria de Desenvolvimento Humano do Estado do Rio de Janeiro).

- SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. *O analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico*. Brasília: IPEA, 1999. Disponível em: <<http://www.IPEA.gov.br>>. Acesso em 23 de junho de 2003.
- SPOSITO, Marília Pontes. *Educação e Juventude*, documento básico do grupo temático Educação e Juventude, do Encontro Preparatório à reunião dos países do Mercosul, Estratégia regional de continuidade da V Confitea, Curitiba, outubro de 1998.
- \_\_\_\_\_. Educação e juventude. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, n. 29, 1999.
- \_\_\_\_\_. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), n.13, jan./abr., 2000.
- SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção Memória da Educação).
- THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Editora Polis, 1980.
- TORRES, C. A. Da Pedagogia do Oprimido à luta continua: a pedagogia política de Paulo Freire. In: McLAREM, P. et al. *Poder, desejo e memórias de libertação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TORRES, Rosa Maria. Educación para todos: la propuesta, la respuesta (1990-1999). In: CONFERENCIA ANUAL DA LA SOCIEDAD INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN COMPARADA, 1999, Toronto. p.1-69.
- \_\_\_\_\_. Repercussões do pensamento de Paulo Freire no campo da educação de jovens e adultos. In: VENTORIM, S. et al. *Paulo Freire, a práxis político-pedagógica do educador*. Vitória: Edufes, 2000.

UNESCO. *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos*. Agenda para o Futuro da Educação de Adultos - CONFITEA V (Hamburgo, 1997). Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução portuguesa. Rio Tinto : Edições ASA , 1996.

\_\_\_\_\_. *Abrindo Espaços: Educação e Cultura de Paz*. Brasília: UNESCO, 2001.

UNESCO/UNICEF/PNUD/FNUAP - Informe Subregional de América Latina: Evaluación de Educación para Todos en el año 2.000 . Santiago do Chile : UNESCO, 1999.

VALLE, Bertha de Borja Reis. O processo de implantação do FUNDEF no Estado do Rio de Janeiro e as repercussões na manutenção e no desenvolvimento do ensino: Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: FÉ/UNERJ, 2002.

VAITSMAN Jeni. Desigualdades sociais e duas formas de particularismo na sociedade brasileira. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 18 (Suplemento),p. 37-46, 2002.

VARGAS, Sônia. *A atuação do departamento de ensino supletivo do MEC no período de 1973-79*. Rio de Janeiro. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1984.

WASELFISZ, Jacob. *Mapa da Violência: os jovens do Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

WERTHEIN, Jorge. Alfabetismo ou analfabetismo. In.

[http://www.unwesco.org.br/noticias/artigos/art\\_alfabe.asp](http://www.unwesco.org.br/noticias/artigos/art_alfabe.asp) acessado em 17/02/2004

ZANTEN, Agnès van. Comparer pour comprendre: Globalisation, réinterprétations nationales et recontextualisations locales des politiques éducatives neoliberales. In: *Dossiê de textos de Agnès van Zanten*. Niterói: Faculdade de Educação da UFF, 1999.

## SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

BB - Educar - Banco do Brasil Educar

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

CBE - Câmara de Educação Básica

CEE/RJ - Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro

CES - Centro De Estudos Supletivos

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CIDE - Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro

CNBB - Conferência Nacional de Bispos do Brasil

CONFINTEA - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos –Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

CPC - Centro Popular de Cultura

Cruzada ABC - Cruzada da Ação Básica Cristã

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EDUDATA Brasil- Sistema de Estatísticas Educacionais/MEC/INEP

EF - Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EM - Ensino Médio

ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEJA - Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos

FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador



FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fundação Educar - Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos

Fundação MOBRAL - Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

JUVEJA – Pesquisa Juventude, Escolarização e Poder Local (Ação Educativa / FAPESP) /  
Novos Desenhos da EJA na Esfera Local (UFF/FAPERJ)

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEC - Ministério da Educação

MOVA- Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONG - Organização Não - Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PAF - Programa de Alfabetização Funcional

PAS- Programa Alfabetização Solidária

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE - Plano Estadual de Educação

PEI - Programa de Educação Integrada

PEJ - Programa de Educação Juvenil

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNA - Plano Nacional de Alfabetização

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania –

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROINFO - Programa Nacional de Informática a Educação

RAAAB - Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE - Secretaria de Estado de Educação

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESI - Serviço Social da Indústria

SME - Secretaria Municipal de Educação

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

UFF - Universidade Federal Fluminense

USP - Universidade de São Paulo

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNIRIO - Universidade do Rio de Janeiro

USAID - United States Agency for International Development

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1:</b> Pessoas de 15 A 17 anos de idade que não freqüentavam a escola, por principal motivo. Brasil, 2001.....	84
<b>GRÁFICO 2:</b> Taxa de Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais segundo as grandes regiões. Brasil, 1999/2001.....	93
<b>GRÁFICO 3:</b> Distribuição dos participantes do ENEM por faixa de desempenho na parte objetiva da prova, segundo a faixa de renda familiar. Brasil, 2000.....	96
<b>GRÁFICO 4:</b> Jovens de 15 a 24 anos de idade, por condição de atividade e grupo de idade, 2001.....	99
<b>GRÁFICO 5</b> - Distorção Idade-conclusão no Ensino Fundamental e Médio na Rede Pública. Brasil, 2004.....	102
<b>GRÁFICO 6</b> - Distorção Idade-Série no Ensino Fundamental e Médio na Rede Pública Brasileira, 2000, 2001, 2002, 2003.....	103
<b>GRÁFICO 7:</b> Alunos de EJA, por cor declarada - Rio de Janeiro, 2001.....	135
<b>GRÁFICO 8:</b> Distribuição dos alunos de EJA, segundo a opinião sobre o que mais influencia na sua formação - Rio de Janeiro, 2001.....	137
<b>GRÁFICO 9-</b> Proporção dos alunos de EJA, segundo o tipo de atividade que pratica nas horas vagas. Rio de Janeiro - 2001.....	139
<b>GRÁFICO 10</b> Alunos de EJA, por condição de interrupção da trajetória escolar - Rio de Janeiro 2001.....	142
<b>GRÁFICO 11:</b> Proporção dos alunos de EJA, segundo a indicação dos maiores problemas. Rio de Janeiro – 2001.....	152

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> Questionários preenchidos, segundo tipo de participante. Rio de Janeiro, 2001.....	26
<b>QUADRO 2:</b> Número de entrevistas e grupos focais, segundo o tipo de participante. Rio de Janeiro, 2001.....	27
<b>QUADRO 3:</b> Jovens, entre 15 e 24 anos, que freqüentavam a escola. Brasil, 2000.....	94
<b>QUADRO 4:</b> Jovens estudantes, segundo faixa de idade, por nível de ensino. Brasil, 2000.....	94
<b>QUADRO 5:</b> Média de anos de estudo da população de 10 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões. Brasil, 2001.....	95
<b>QUADRO 6:</b> Número de matrículas de EJA e do Regular Noturno, por nível de ensino. Brasil, 2003.....	97
<b>QUADRO 7:</b> Evolução da Taxa de Analfabetismo segundo as faixas de idade. Rio de Janeiro-1996-2000.....	108
<b>QUADRO 8:</b> Número de alunos matriculados por dependência administrativa no Estado do Rio de Janeiro, 2000.....	112
<b>QUADRO 9:</b> Matrícula total e no Ensino Fundamental da EJA, segundo a dependência administrativa - Rio de Janeiro-2003.....	113
<b>QUADRO 10:</b> Existência de bibliotecas nas escolas do Estado do Rio de Janeiro, segundo o nível/modalidade e a dependência administrativa - Rio de Janeiro, 2000 ( % ).....	114
<b>QUADRO 11:</b> Existência de Laboratórios de Ciências nas escolas do Estado do Rio de Janeiro, segundo o nível/modalidade e a dependência administrativa - Rio de Janeiro, 2000 ( % ).....	115
<b>QUADRO 12:</b> Existência de acesso à Internet nas escolas do Estado do Rio de Janeiro, segundo o nível/modalidade e a dependência administrativa - 2000 ( % ).....	116
<b>QUADRO 13:</b> Existência de Laboratórios de Informática nas escolas do Estado do Rio de Janeiro, segundo o nível/modalidade e a dependência administrativa - 2000 ( % ).....	116
<b>QUADRO 14:</b> Projetos municipais, segundo tipo de oferta na EJA – 2003.....	119
<b>QUADRO 15:</b> Documentos considerados para implementação de políticas de EJA, segundo gestores municipais –2003.....	123
<b>QUADRO 16:</b> Localização das escolas da abordagem quantitativa, segundo o Município do Rio de Janeiro 2001.....	126
<b>QUADRO 17:</b> Estatísticas básicas das escolas, segundo os municípios selecionados para a	

etapa qualitativa da pesquisa. Rio de Janeiro – 2002.....	132
<b>QUADRO 18:</b> Indicadores educacionais das escolas, segundo os municípios da abordagem qualitativa. Rio de Janeiro – 2000.....	133
<b>QUADRO 19:</b> Alunos de EJA, segundo expectativas em relação ao futuro. Rio de Janeiro-2002.....	164

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1:</b> Jovens de 15 a 24 anos de idade, por condição de atividade, segundo os grupos de idade - Brasil 2001 .....	99
<b>TABELA 2:</b> Indicadores educacionais da população residente no Estado do Rio de Janeiro, 2001.....	109
<b>TABELA 3:</b> Estudantes de 18 a 24 anos de idade, por nível de ensino, segundo classe de renda. Rio de Janeiro, 2002.....	110
<b>TABELA 4:</b> Proporção de escolas com oferta de EJA, por existência de equipamentos sociais, segundo a espécie dos equipamentos. Rio de Janeiro - 2001.....	127
<b>TABELA 5:</b> Escolas com oferta de EJA, por disponibilidade de acesso dos alunos aos equipamentos, segundo a espécie dos equipamentos sociais – Rio de Janeiro – 2001.....	129
<b>TABELA 6:</b> Indicadores gerais das escolas da etapa qualitativa, segundo o município - Rio de Janeiro-2001.....	131
<b>TABELA 7:</b> Alunos de EJA, segundo o nível de ensino - Rio de Janeiro -2001 (%).....	134
<b>TABELA 8:</b> Alunos de EJA – presencial, noturno: total e distribuição proporcional, segundo algumas características sociodemográficas dos alunos. Rio de Janeiro – 2001.....	137
<b>TABELA 9:</b> Alunos de EJA – presencial, noturno: total e distribuição percentual, segundo a condição de atividade dos alunos - Rio de Janeiro - 2001.....	140
<b>TABELA 10:</b> Distribuição proporcional dos alunos de EJA, segundo o número de vezes o tempo de interrupção dos estudos.Rio de Janeiro - 2001.....	142

## ERRATA

P. 195 – último parágrafo

“No que se refere às políticas públicas, o centro dessas políticas e das práticas educativas deve ser os seus sujeitos. Por isso, conhecê-los é fundamental. As diversas práticas educativas que fogem ao ensino regular vêm sendo aglutinadas dentro do campo de EJA, o que muitas vezes dificulta a própria conceituação da modalidade. Importa ainda, pensar, sob essa perspectiva, os motivos que não trazem legalmente o anacrônico “regular noturno” para o campo da EJA.”