



PRISCILA APARECIDA COUTINHO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSOLIDAÇÃO DA
APRENDIZAGEM OU APENAS CERTIFICAÇÃO?**

INCONFIDENTES – MG

2016

PRISCILA APARECIDA COUTINHO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSOLIDAÇÃO DA
APRENDIZAGEM OU APENAS CERTIFICAÇÃO?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito de conclusão do curso de Graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Câmpus Inconfidentes, para obtenção do título de Licenciada em Matemática.

Orientadora: Prof^ª. Ma. Melissa Salaro Bresci

INCONFIDENTES – MG

2016

PRISCILA APARECIDA COUTINHO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSOLIDAÇÃO DA
APRENDIZAGEM OU APENAS CERTIFICAÇÃO?**

Data de aprovação: 24 de outubro de 2016

**Orientadora: Professora Ma. Melissa Salaro Bresci
(IFSULDEMINAS, campus Inconfidentes)**

**Membro 1: Professora Dra. Flaviane Aparecida de Sousa
(IFSULDEMINAS, campus Inconfidentes)**

**Membro 2: Professora Ma. Fernanda Góes da Silva
(IFSULDEMINAS, campus Inconfidentes)**

Dedico este trabalho aos alunos e alunas da EJA, os quais precisam encarar todos os dias os desafios do retorno à escola, que enfrentam as dificuldades na busca do resgate a dignidade. Dedico também a todos os engajados na luta pela EJA, que destinam suas vidas pela busca de uma educação de qualidade para aqueles que não tiveram oportunidade de estudar na chamada idade certa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, a Nossa Senhora Aparecida, a Mãe Rainha, pela dádiva da vida e por sempre estarem comigo, me abençoando e iluminando meu caminho.

A meus pais, Teresa e Modesto, aos meus irmãos, Maria e Fabiano, e ao meu marido Cláudio, pelo apoio, conforto e conselhos nos momentos difíceis, por serem a razão de meu viver e de vencer todas as dificuldades. Sem vocês nada disso seria possível.

A Escola Estadual de Bueno Brandão, em especial aos alunos da EJA, pela participação de vocês, fundamental para a realização deste trabalho. É também por vocês que luto por esta causa.

Aos amigos de curso, Ana Paula, Audlei Miho, Bruno, Diogo, Elaine, Felipe, Juliana, Mirella, Priscilla, Rodolfo, Suzana, Tatiane, Tiago, que sempre estiveram comigo, me apoiando, nos momentos bons e ruins, compartilhando os conhecimentos adquiridos, e trilhamos juntos por estes quatro anos de muito esforço e dedicação. Vocês sempre estarão em minhas melhores lembranças.

A todos os professores que fizeram parte de minha vida acadêmica, na EJA, no ensino médio e no superior, que contribuíram em minha formação, serão sempre exemplos que seguirei no exercício de minha profissão.

A professora Alessandra Gomes Varisco pela revisão e correção do presente trabalho.

E, enfim, agradeço infinitamente a minha orientadora Ma. Melissa Salaro Bresci, por tudo, pelo exemplo, pelos conselhos, pelas broncas, pela paciência e o mais importante, pelo aprendizado, sem sua participação minha formação não teria sentido.

“Gratidão e reconhecimento são duas virtudes da alma.”

“A educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada idade própria e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes, pela segunda vez, o direito à educação”.

(Moacir Gadotti)

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar e compreender as funções atribuídas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, questionar se é voltada para a real aprendizagem de seus discentes ou se apenas é um meio para obtenção de certificado. Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a temática em questão, enfatizando acontecimentos históricos que mantêm seus reflexos, até os dias atuais, na modalidade de ensino em estudo. Em seguida, buscou-se traçar um paralelo entre as funções atribuídas à EJA dos pontos de vista teórico, metodológico e legislativo, destacando as principais diferenças de finalidades destinadas à modalidade de ensino. Para finalizar, foi aplicado um questionário a alunos da EJA da Escola Estadual de Bueno Brandão, que responderam a 20 questões, abertas e de múltipla escolha. O questionário teve como objetivo conhecer o perfil destes discentes e identificar suas perspectivas em relação à continuidade dos estudos. A partir desta pesquisa, foi possível identificar que a maioria dos alunos pretende progredir nos estudos, não almejando somente a certificação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação Humana; Certificação.

ABSTRACT

The present study aims to analyze and understand the functions assigned to the Young and Adult Education (YAE) in the Brazil; if it seeks the real learning of yours students or if it is a way to get only the certification. Thus, it was made a bibliographical and documentary research about the issue, emphasizing historical events that keep its reflexes until today. After, it sought to draw a parallel between the theoretical-methodological and the legislation; highlighting the main differences. Finally, it was applied a questionnaire to the YAE's students of the Escola Estadual de Bueno Brandão; they answered twenty questions among open and closed questions. The questionnaire has sought to know the profile of students and identify yours prospects about the future in the academic life. From this research; it has been possible to show that the most of students intend to progress in the studies and not want only the certification.

Keywords: Young and Adult Education; Human Formation; Certification.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1- CONTEXTO HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL.....	5
1.1- DA EDUCAÇÃO JESUÍTICA ATÉ O FINAL DA DÉCADA DE 1950: MUITA PROMESSA E POUCA PRÁTICA	5
1.2- MOVIMENTO PAULO FREIRE: POUCAS PROMESSAS E MUITA PRÁTICA	8
1.3- MOBILAL E SUPLETIVO: POUCA AUTONOMIA E MUITA MANIPULAÇÃO ..	11
1.4- DA DÉCADA DE 1990 ATÉ OS DIAS ATUAIS: AS PROMESSAS CONTINUAM E AS PRÁTICAS, CADA VEZ MENORES	14
CAPÍTULO 2- AS FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	18
2.1 - FUNÇÕES DA EJA NA FORMAÇÃO HUMANA: MUITA CONSCIENTIZAÇÃO E POUCA SERVIDÃO	18
2.1.1- FUNÇÃO POLÍTICA.....	20
2.1.2- FUNÇÃO LIBERTADORA.....	21
2.1.3- FUNÇÃO CONSCIENTIZADORA.....	22
2.2- FUNÇÕES DA EJA NA LEGISLAÇÃO: MUITAS FALHAS E POUÇOS PROGRESSOS	24
2.2.1- FUNÇÃO REPARADORA	28
2.2.2- FUNÇÃO EQUALIZADORA.....	30
2.2.3- FUNÇÃO QUALIFICADORA	32
CAPÍTULO 3- A ANÁLISE DOS DADOS: QUEM SÃO E O QUE ALMEJAM OS ALUNOS DA EJA	35
3.1- O PERFIL DOS ALUNOS: POUCA ESCOLARIDADE E MUITAS NECESSIDADES	36
3.2- AS PRETENSÕES DOS ALUNOS: POUCO DESÂNIMO E MUITAS ESPERANÇAS	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS:	52
ANEXOS	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Porque pensou ou não em desistir do curso?.....	44
Quadro 2: Como foi o preconceito sofrido?.....	45
Quadro 3: Pretende seguir seus estudos? Você acredita que tem conhecimento suficiente para seguir os estudos?	46
Quadro 4: Por que pretende seguir os estudos?.....	47
Quadro 5: Por que acredita ter conhecimento suficiente para seguir os estudos?.....	48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Idade dos alunos.....	37
Gráfico 2: Com quantos anos decidiu retornar aos estudos?.....	38
Gráfico 3: Ocupação.....	39
Gráfico 4: Por que interrompeu os estudos?.....	40
Gráfico 5: Com quantos anos interrompeu os estudos.....	41
Gráfico 6: Grau de escolaridade da mãe.....	42
Gráfico 7: Grau de escolaridade do pai.....	42
Gráfico 8: Por que decidiu retornar seus estudos?.....	43

LISTA DE SIGLAS

CEAA- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB- Câmara de Educação Básica

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNER- Campanha Nacional de Educação Rural

CNEA- Campanha Nacional de Erradicação do analfabetismo

CES- Centro de Estudos Supletivos

CNEA- Congresso Nacional de Educação de adultos

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FNEP- Fundo Nacional de Ensino Primário

FUNDEB- Fundo Nacional de Manutenção da Educação Básica e de Valorização do Magistério

FUNDEF- Fundo Nacional de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

PBA- Programa Brasil Alfabetizado

PNE- Plano Nacional de Educação

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

Os sonhos da infância, as angústias da adolescência, as conquistas improváveis da vida adulta, assim se resume esta história que, neste momento, faz-se necessária para trazer um melhor entendimento sobre este trabalho.

Minha infância passou-se em um bairro na zona rural da cidade de Bueno Brandão – MG, onde meus pais, Sr. Modesto e Dona Teresa, ambos com pouca escolaridade, trabalhavam arduamente na lavoura de café para criar os três filhos, sendo eu a caçula. Não tenho nada a reclamar deles, sempre fizeram o que podiam pela felicidade de seus filhos, porém, estudar não era prioridade, na concepção deles. Dessa forma, o nosso destino estava traçado: trabalhar na lavoura, assim como os pais.

Minha vida escolar iniciou-se em uma escola simples, no mesmo bairro, onde as condições de ensino eram precárias. Havia apenas uma professora para atender a vários alunos de séries variadas, do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental.

(...) em todo o Brasil as taxas de analfabetismo são mais elevadas no campo que nas áreas urbanas, o que se deve à incidência de pobreza, ao trabalho precoce, às dificuldades de acesso à escola e à má qualidade do ensino nas zonas rurais. (DI PIERRO, 2008, p. 124)

Nesta mesma escola conclui a quarta série (5º ano) e, para continuar os estudos, precisaria me mudar para a cidade, uma vez que, na época, não havia transporte escolar fornecido pelo município, a exemplo do que ocorre atualmente. Como os meus pais não possuíam condição financeira de manter os filhos na cidade para estudarem, tampouco a consideravam prioridade, meus estudos foram encerrados.

Dessa forma, passei a trabalhar na lavoura de café aos 11 anos, assim como meus irmãos, permanecendo por dez anos nesta profissão. Até que o trabalho das pessoas na lavoura foi substituído por maquinário. Não havendo mais oportunidade no campo, fui forçada a procurar emprego na cidade.

Devido à pouca escolaridade, não obtive êxito. Muitas foram as vezes que, ao analisarem meu currículo, observavam-me como se eu fosse ‘lixo’, muitos até comentavam que, por não possuir formação nenhuma, não teria oportunidade, alegando que precisavam de pessoas alfabetizadas com experiência.

Nesta fase de minha vida, um sentimento profundo de não mais existir tomou conta de meu ser, e passei a ter depressão. Nada mais me fazia feliz, já que minha única vontade era colocar fim em minha vida. Foram meses terríveis, em que chorar era a única cura para aquela dor infinita. Eu tinha 21 anos de idade.

Na mesma época, foram abertas inscrições para concurso da prefeitura da cidade. Com o apoio de uma tia, realizei minha inscrição para um cargo que não exigia Ensino Fundamental completo. Assim, reiniciei meus estudos, sozinha, para conseguir realizar a prova, uma vez que estava há muito tempo sem estudar, sem nem mesmo ler. Foram dias e noites de muita dedicação. Então realizei a prova e fiquei em primeiro lugar. Fui chamada para trabalhar, mas não assumi ao cargo, pois minha mãe ficou muito doente na época e tive que desistir da vaga para dela cuidar.

Mesmo não tendo entrado em exercício no serviço público, considero ter sido a melhor decisão em minha vida até então, pois percebi que tinha capacidade de retornar aos estudos e isso trouxe um novo sentido para minha vida, superei a depressão e então resolvi regressar à escola. Matriculei-me na EJA, que era oferecida pela prefeitura, concluí o Ensino Fundamental em seis meses, uma vez que o curso somente visava à certificação. Como desejava progredir em meus estudos, resolvi me matricular no Ensino Médio regular, pois acreditava que a EJA não oferecia condições de ensino suficientes para tal feito.

Este foi um momento muito difícil, pois tive que ir até a escola várias vezes para conseguir fazer a matrícula, sendo que os funcionários da secretaria da instituição não queriam me aceitar, apresentando várias desculpas: em um momento estava faltando documentos, em outro, o diretor não estava presente e somente ele poderia aprovar minha matrícula; mais uma vez uma série de humilhações e desculpas. Após várias tentativas frustradas, revoltei-me e informei que recorreria à justiça, pois era meu direito; depois de muita insistência, aos 23 anos, fui aceita no primeiro ano do Ensino Médio regular.

O início foi angustiante, quando me perguntavam de onde eu vinha e respondia que havia feito EJA, o semblante das pessoas alterava-se consideravelmente; era perceptível o que pensavam: eu não conseguiria, não possuía base, não sabia nada. O preconceito sofrido foi tanto por parte dos alunos quanto dos professores.

Realmente, eu tinha muitas dificuldades, não compreendia os conteúdos, não conseguia me enturmar com os colegas da sala, devido à diferença de idade, foram muitos os desafios. Por ironia do destino, a disciplina que tinha mais dificuldade era Matemática, pois não

sabia nada e tinha vergonha de perguntar em sala, já que alguns alunos ficavam rindo quando eu perguntava algo aos professores; isso me deixava muito constrangida.

Com tempo, muito esforço e dedicação, as dificuldades foram sendo reduzidas e passei a compreender melhor os conteúdos. Por fim, consegui concluir o Ensino Médio como uma das melhores alunas da sala, sendo a minha maior conquista de vida, pois, para quem foi considerada incapaz, a ponto de não me aceitarem na escola, passei a ser o maior exemplo de superação.

Um ano depois, consegui ingressar na faculdade e dei início ao curso de Licenciatura em Matemática. A partir dos estudos das disciplinas pedagógicas, por meio do conhecimento da História da Educação, das Políticas Educacionais, passei a compreender um pouco mais os processos que tive de enfrentar e, por acreditar que o curso não oferece muito conhecimento sobre a EJA, não poderia tratar de outro assunto em meu trabalho de conclusão de curso senão este.

Minha história é apenas uma dentre muitas, tendo como uma das principais causas o descaso do ensino ofertado na EJA. O preconceito da sociedade com esta modalidade de ensino é grande; em muitos casos visam apenas à certificação, sem considerar as reais intenções de seus alunos. É inadmissível que, para recuperar sua dignidade, uma pessoa que não teve oportunidade de estudar na chamada idade adequada tenha que se submeter a um ensino indigno, que não considera suas reais intenções, e que, acima de tudo, estes alunos não precisem ameaçar recorrer à justiça para conseguirem ingressar no ensino regular.

Nessa perspectiva, quando se trata da Educação de Jovens e Adultos, o interesse não se restringe apenas ao meio acadêmico, é um assunto de interesse de toda sociedade, sendo que esta modalidade de ensino é vista como um meio para superar um grave problema da sociedade brasileira, que são os altos índices de analfabetismo, bem como uma alternativa para os jovens e adultos que pretendam retomar os estudos, que tiveram de abandonar, por diversos motivos, na idade regular.

O estudo e a análise do tema podem contribuir para o desenvolvimento de uma base curricular adequada a esta modalidade de ensino, que deve ser tratada como tal, respeitando as particularidades e pretensões de seus alunos, considerando as pesquisas e propostas mais adequadas sobre o assunto ao longo dos anos, resultando em uma educação de qualidade que desenvolva o senso crítico e a capacidade de reflexão de cada um.

A partir deste pressuposto, o presente trabalho tem como objetivo analisar e compreender a função da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, buscando conhecer melhor

a modalidade de ensino, sua constituição, formulação e suas características específicas, bem como refletir sobre suas particularidades e se a mesma atende as reais necessidades de seus discentes.

Dessa forma, para a abordagem de tais questões, o estudo é dividido em três capítulos. No primeiro, será abordada a história da EJA no Brasil, apresentando algumas leis criadas ao longo dos anos, propostas e a quem e a que se destina a EJA em alguns momentos históricos. Para tal, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental, com embasamento em trabalhos desenvolvidos sobre o assunto.

No segundo capítulo, serão apresentadas algumas funções atribuídas à EJA, primeiramente do ponto de vista teórico metodológico e, em seguida, do ponto de vista legislativo, buscando apresentar uma reflexão crítica entre ambas. Para isso, também foi realizado um levantamento bibliográfico e documental.

No último capítulo, será apresentada a análise de dados de um questionário aplicado aos alunos da EJA da Escola Estadual de Bueno Brandão, com o objetivo de identificar quem são os discentes, quais as suas pretensões e se as funções atribuídas à EJA atendem às suas reais expectativas.

CAPÍTULO 1- CONTEXTO HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi sempre permeada de contradições, promessas não cumpridas, leis mal formuladas e, na maioria das vezes, um ensino voltado apenas a atender interesses econômicos e políticos das classes dominantes. Pouco foi pensado acerca da realidade vivida pelo público atendido nesta modalidade de ensino, em que a maior parte pertencia, e pertence até hoje, às classes menos favorecidas, excluídas por muitos anos do direito à educação e que, mesmo depois de adquirirem o direito, de certa forma, continuou sendo-lhes negado pela má qualidade de ensino oferecido.

Desde a educação ofertada pelos jesuítas, várias foram as tentativas de se criar um sistema de ensino que elimine o analfabetismo do país, nos séculos XVIII e XIX, a exemplo do MOBRAL e do supletivo. Pela Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, até os dias atuais, configura-se este mesmo fato: elitização da educação e Educação de Jovens e Adultos que não atende às reais necessidades de seus alunos.

1.1- DA EDUCAÇÃO JESUÍTICA ATÉ O FINAL DA DÉCADA DE 1950: MUITA PROMESSA E POUCA PRÁTICA

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem suas origens no início da colonização do país, sendo dada aos jesuítas a missão de educar e “domesticar” os índios jovens e adultos, além de serem alfabetizados, como enfatiza Moura (2003, p. 26):

A Educação básica de pessoas jovens e adultos no Brasil teve início no Brasil Colônia pela ação dos jesuítas apoiada pela sociedade civil e política, os jesuítas começaram suas atividades docentes em solo brasileiro alfabetizando adolescentes e adultos mais do que crianças sob forte influência do proselitismo religioso.

Nessa época, a educação atendia aos interesses da igreja católica, preparando os indivíduos para servi-la, levando a todos os dogmas e crenças da igreja, mantendo seu domínio sobre a população.

Durante a permanência dos jesuítas no país, somente eles eram os responsáveis pela educação, tanto dos nativos da terra quanto aos colonizadores que vinham de Portugal para o Brasil. O ensino ministrado era diferenciado: para os índios, o interesse era catequizá-los e

prepará-los para o trabalho, enquanto que os colonizadores recebiam uma educação para se prepararem para ingressar nas universidades de Portugal, ou seja, formar os coronéis.

A partir de 1759, houve a expulsão dos jesuítas do Brasil, sob a acusação de instigar motins pelo país, mascarados pelo fato de apresentarem uma ameaça ao domínio de Portugal, uma vez que acumularam uma grande riqueza no país, além de ganharem a simpatia da população local. O sistema de ensino tornou-se ainda mais precário. Somente a elite detinha acesso à educação, pois possuíam dinheiro para custeá-la; o restante da população sofria com a falta de interesse das autoridades em investir no ensino para as classes mais pobres.

Dessa forma, entre o final do século XVIII e meados do século XIX, os índices de analfabetismo no país aumentaram substancialmente e pouco foi feito para mudar este cenário alarmante. Segundo Di Pierro (2008, p.24), o primeiro recenseamento nacional brasileiro, realizado em 1872, constatou que 82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas.

No ano de 1890, após a proclamação da República, os índices de analfabetismo continuaram os mesmos, causando, a partir de então, muita preocupação nas autoridades. Os discursos dos políticos passaram a ser permeados por propostas para erradicação do analfabetismo, considerada uma vergonha nacional. Porém, muito foi prometido e pouco foi realizado; a educação continuava sendo privilégio da camada mais rica da população.

Com o passar dos anos, o tema continuava incomodando governantes e intelectuais da época. A população mais pobre também começara a reivindicar seus direitos, realizando manifestações que ganhavam cada vez mais força, uma vez que possuía total apoio dos intelectuais brasileiros, que se juntaram à população para lutar por melhores condições de vida, bem como o direito à educação.

O movimento de luta pelo direito à educação foi intensificado na década de 1920, quando foi divulgada uma pesquisa realizada pelos Estados Unidos sobre analfabetismo, que indicava o Brasil em primeiro lugar nos índices (PAIVA, 1987, p.26), porém, nenhuma medida significativa foi tomada, apenas movimentos isolados que não obtiveram muito sucesso. O primeiro avanço significativo somente ocorreria nos anos seguintes.

A década de 1930 é marcada pela revolução, ocasionando muitas mudanças no cenário econômico e político do país, além do processo crescente de industrialização. Neste momento, a questão da educação da camada popular ganha mais espaço, por causa da necessidade de alfabetizar e instruir a população para o trabalho nas fábricas, ou seja, educar a

população significava desenvolvimento econômico e não erradicação do analfabetismo, tampouco garantir o direito da classe menos favorecida.

Assim, devido às novas demandas da população, em 1934 é aprovada uma nova Constituição para organizar o regime democrático, instituindo o Plano Nacional de Educação, que estabelece como dever do Estado o ensino primário integral e gratuito, de frequência obrigatória, não só para as crianças como também aos jovens e adultos analfabetos. A oferta de ensino básico estendeu-se pelo país. Contudo, com pouco investimento não obteve-se muito sucesso, a procura foi escassa e mais uma vez a promessa de educação para os jovens e adultos analfabetos não fora concretizada.

Na década de 1940 ocorreram muitos avanços na Educação de Jovens e Adultos. No ano de 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), com o objetivo de atender às necessidades de formação de profissionais qualificados, para suprir as demandas do crescimento da indústria de base. Pouco se pensava na formação e no aprendizado efetivo dos alunos, pois eles recebiam orientações especificamente para o trabalho industrial; mais uma vez a educação oferecida aos jovens e adultos era somente para atender aos interesses econômicos do país.

Na mesma década, foi regulamentado o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), que tinha como objetivo garantir recursos permanentes para o ensino primário. A criação deste fundo tornou-se um marco para a Educação dos Jovens e Adultos, uma vez que esta modalidade de ensino desvincula-se do ensino elementar, tendo sua independência concretizada “com a dotação de 25% de seus recursos para uma campanha especificamente destinada a alfabetização e educação da população adulta analfabeta” (PAIVA, 2003, p. 58). Este fato ocorreu ante à preocupação com os altos índices de analfabetos, que, em 1945, alcançou 50% da população, mesmo com variadas tentativas de solucionar o problema.

No ano de 1947, foram criadas as primeiras políticas públicas destinadas à educação de adultos, quando fora estruturado o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e quando teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (DI PIERRO, 2008, p. 25). Esta campanha é marcada pela produção dos primeiros materiais didáticos voltados para a Educação de Jovens e Adultos. A educação ministrada era baseada no sistema Laubach, que consistia na compreensão da psicologia do aluno. A aprendizagem ocorria mediante a silabação e análise de palavras-chave. Este método era sistematizado nas cartilhas, baseando-se em reprodução de sílabas e palavras. Não se preocupando com a formação do

cidadão, os alunos eram meros reprodutores, que aprendiam escrever, mas sem compreender o real significado do que era escrito.

A partir desta campanha, o assunto da Educação dos Jovens e Adultos ganhou maior destaque no país, impulsionando a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947, e, em 1949, do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, seguindo pela Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e pela Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958.

Mesmo com todas estas campanhas, congressos e seminários que debatiam o assunto, muitas críticas surgiram devido à superficialidade do ensino ministrado, como afirma Di Pierro (2008, p. 25):

No final dos anos 50, inúmeras críticas foram dirigidas às campanhas, devido ao caráter superficial do aprendizado que se efetivava num curto período de tempo e a inadequação dos programas, modelos e materiais pedagógicos, que não consideravam as especificidades do adulto e a diversidade regional.

Dessa forma, no final da década de 1950, muito foi discutido a respeito da Educação de Jovens e Adultos, porém, pouco foi realizado efetivamente. Os índices de analfabetismo continuavam assombrando a sociedade brasileira, e as autoridades continuavam submetidas à gestão governamental ineficiente, pois, ao mesmo tempo em que tentavam solucionar o problema do analfabetismo, tinham que manter a hegemonia das classes dominantes, entendendo que educação de qualidade significava libertação das classes populares.

1.2- MOVIMENTO PAULO FREIRE: POUCAS PROMESSAS E MUITA PRÁTICA

No ano de 1958 foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o objetivo de reunir grupos de vários estados para relatarem suas experiências na educação de adultos e assim analisar as ideias para criação de uma política de alfabetização mais eficiente e voltada a valorizar a formação de pessoas mais conscientes e engajadas na superação da pobreza. Nesta perspectiva, as experiências relatadas pelo grupo liderado pelo pernambucano Paulo Freire apresentavam êxito no desenvolvimento de uma educação que, além de alfabetizar, contribuía para a conscientização da população a se libertarem das ideologias pragmáticas das classes dominantes. Neste momento, nascia um novo conceito de educação de adultos que, além de alfabetizar, considerava as reais necessidades da população excluída da sociedade.

Para Freire, a educação deveria assumir um novo papel na sociedade, principalmente aos jovens e adultos. Sua teoria propunha:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1983, p.89)

Freire considerava que o analfabetismo da população era consequência direta das estruturas sociais da época, pois quem possuía direito à educação eram somente as classes dominantes; os membros da classe popular ficavam à margem da sociedade, sem direito à educação, tornando-se pessoas ingênuas e facilmente manipuláveis. Portanto, a educação, na concepção freiriana, tinha o poder de libertar o indivíduo da ingenuidade, transformando-os em verdadeiros cidadãos pensantes e capazes de superar a alienação imposta pela classe dominante.

A partir desta perspectiva, a pedagogia freiriana propunha uma nova forma de alfabetização, que tornava o aluno sujeito do processo de aprendizagem. Eliminando do processo de ensino o sistema apostilado que predominava na época, em que os alunos aprendiam por repetição, o método de Freire, ao contrário, propunha uma educação concebida através do diálogo entre educador e educando, como afirma Brandão (1981, p. 9):

Métodos de alfabetização têm um material pronto: cartazes, cartilhas, cadernos de exercícios. Quanto mais o alfabetizador acredita que aprender é enfiar o saber de quem sabe no suposto vazio de quem não sabe, tanto mais tudo é feito de longe e chega pronto, previsto. Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele.

A nova proposta de alfabetização iniciava pela inserção do educador no universo dos educandos, com o objetivo de compreender a realidade em que viviam e assim utilizar uma linguagem apropriada para os diálogos nas salas de aula. Para Freire, a realidade vivida pelos educandos estava permeada de sentidos; em cada um de seus atos estavam expressas linguagens

próprias de cada grupo, permitindo dessa forma ao educador a análise dessas ações a fim de servir de base para as discussões com os educandos.

Após este conhecimento do educador, eram selecionadas palavras deste universo vocabular, palavras estas que, além de auxiliar no aprendizado das sílabas, traziam sentidos para a realidade dos alunos, sendo geradoras de debates, esclarecimentos e reflexões do papel do sujeito dentro da sociedade e de sua condição de dominado, oprimido, levando-os a refletir sobre seu papel de produtores de cultura, tornando-os autônomos no seu pensar, sendo protagonistas do processo da aprendizagem. Por este motivo, estas palavras selecionadas são denominadas palavras geradoras.

Dessa forma, o método aliava alfabetização à conscientização dos estudantes, tornando-os conhecedores de sua condição de oprimidos pela sociedade, formadores de opinião e reflexivos, sendo uma educação para a liberdade. Para Di Pierro (2008, p. 28):

O método vinculava a prática alfabetizadora ao exame de problemáticas que impediam ou dificultavam o acesso aos bens da própria cultura e à participação política; servia como meio para desvelar processos de opressão e dominação no mundo do trabalho e desigualdades das condições de vida dos brasileiros.

No ano de 1962, o movimento, com apoio do governo e da igreja católica, ganhou forças e se espalhou na Região Nordeste brasileira, “a região mais pobre do Brasil, cerca de 15 milhões de analfabetos para uma população de 25 milhões de habitantes” (FREIRE, 1983, p.10). Os números impressionavam a opinião pública: existem registros de que 300 trabalhadores foram alfabetizados em cerca de 45 dias.

Com o apoio do governo federal, o plano era aplicar o sistema em todo território nacional. “O plano de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos que já se encontravam capacitados para atender, durante este ano, a aproximadamente 2 milhões de alfabetizados” (FREIRE, 1983, p. 11). Dessa forma, tinha início uma campanha de alfabetização em nível nacional que, pela primeira vez, possuía um sistema educacional que considerava as reais necessidades dos analfabetos, pois, além de serem letrados, tornavam-se efetivamente seres pensantes, cidadãos no mais amplo sentido da palavra.

No dia 1º de abril de 1964, com o golpe militar e a instauração da ditadura, o movimento foi interrompido, todos os círculos de cultura extintos e Paulo Freire foi exilado, pois suas ideias eram consideradas gérmen da revolta por tornar os trabalhadores autônomos em seus pensamentos e produtores de sua própria cultura.

Dessa forma, foi interrompida a mais revolucionária pedagogia pensada para a Educação de Jovens e Adultos. Pela primeira vez na história do Brasil, uma educação foi refletida não somente para alfabetizar e preparar trabalhadores para o crescimento econômico do país de forma mecânica, mas para formar verdadeiros cidadãos conscientes de seus direitos e capazes de se libertarem das ideologias dominantes.

1.3- MOBRAL E SUPLETIVO: POUCA AUTONOMIA E MUITA MANIPULAÇÃO

A partir do ano de 1964, com a instauração da ditadura militar, mais de 33% da população brasileira era analfabeta. Índices estes preocupantes ao novo governo, que planejava um grande crescimento econômico para o país, que era, em parte, impedido pelo despreparo da população para o mercado de trabalho. Reconhecendo este fato, é criado em dezembro de 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, tendo como um de seus principais objetivos alfabetizar funcionalmente a população, objetivo previsto na Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1976:

Art. 3º É aprovado o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, que está acompanhada, sujeito a reformulações anuais, de acordo com os meios disponíveis e os resultados obtidos.

Art. 4º Fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL de duração indeterminada, com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, enquanto não for possível a transferência da sede e foro para Brasília. (BRASIL, 1967)

O novo programa educacional, além de alfabetizar, trazia consigo outras metas consideradas importantes, como afirmam Beluso e Toniosso (2015, p. 200):

O Mobral foi fundado com algumas metas consideradas de grande importância para toda a população adulta analfabeta da época. Na concepção educacional do regime militar, tinha como seus principais objetivos: erradicar o analfabetismo, integrar os analfabetos na sociedade, dar oportunidades a eles através da educação, buscando assim, benefícios para a população menos favorecida economicamente e principalmente a alfabetização funcional, com a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos matemáticos.

Aparentemente, o novo movimento traria um grande benefício para a população analfabeta, porém, o seu método de ensino era mais tradicionalista, retornando o sistema de cartilhas, que vinham prontas, sem considerar a questão da formação cidadã dos alunos, opondo-se totalmente ao método de Paulo Freire. Para Horiguti (2009, p. 15):

Em relação ao MOBRAL, percebemos que seu método não era baseado no diálogo, visto que no encontro pedagógico entre professores e alunos, notamos que não ocorria a problematização acerca da realidade, mas sim a preocupação no treinamento de habilidades, visando à preparação dos alunos para tornarem-se aptos às exigências do mercado de trabalho. Ou seja, percebemos que era para adequar os alunos à realidade já existente e somente treiná-los para atuarem nela, a partir do que podemos deduzir que o mundo já está pré-determinado, bastando que os educandos, oriundos de camadas menos favorecidas, somente adquiram uma formação adequada, segundo os padrões estabelecidos pela elite dirigente, para com isto assegurar-lhes melhores condições de vida.

Pode-se perceber que o interesse maior do MOBRAL era manter o domínio do governo ditador sobre os indivíduos menos favorecidos, uma vez que a maioria dos analfabetos era pertencente à camada mais pobre da população, preparando-os para o mercado de trabalho de forma mecânica, sem nenhuma reflexão da realidade em que estavam vivendo, de simples alienados que não percebiam as manipulações do governo sobre seus atos e suas vidas. Segundo Gadotti (1985, p. 104), “o MOBRAL é um programa de massificação social, um exemplo de dominação cultural que humilha o próprio alfabetizando”. Ainda considera que:

O interesse maior do Mobral não é “erradicar o analfabetismo” como declaram os seus fervorosos defensores. Ele visa o “treinamento” para o exercício de uma função no mercado de trabalho, notadamente industrial. Se esse objetivo fosse atingido e o trabalho fosse bem remunerado já seria um passo decisivo para a alfabetização. Mas isso não ocorre. A “erradicação do analfabetismo” só poderá vir realmente no momento em que causa principal for atacada, garantindo a escolarização fundamental para todos. (GADOTTI, 1985, p. 102)

Durante a década de 1970, o MOBRAL expandiu-se por todo o território nacional, alfabetizando funcionalmente milhões de brasileiros, sendo considerado por muitos como um sucesso extraordinário e reconhecido como de grande importância para UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Em contrapeso, muitas foram as críticas dos especialistas em educação da época feitas ao programa, em que declaravam que

“saber assinar o próprio nome na Carteira Profissional e ler meia dúzia de letrados não pode constituir-se em glória de nenhum sistema de alfabetização” (GADOTTI, 1985, p. 101).

Em paralelo ao MOBRAL, foi implantado, no ano de 1971, o ensino supletivo, estabelecido pela Lei n. 5.692/71, sendo considerado um marco na história da educação de jovens e adultos, que, pela primeira vez, adquire um estatuto legal.

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecida com função da supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria. (VIEIRA, 2004, p. 40, apud LOPES E SOUZA, 2005, p. 6)

A intenção do novo sistema de ensino era acelerar o aprendizado e adequar os alunos aos níveis de ensino recomendados para a idade certa. Os exames de suplência eram oferecidos a alunos com 14 anos ou mais para conclusão de curso de 1º grau, e a alunos com 21 anos ou mais para a conclusão do 2º grau (HADDAD, 1987, p. 20).

Os Centros de Estudos Supletivos (CES) espalharam-se pelo país, já que o mercado de trabalho competitivo exigia cada vez mais escolarização. Porém, como não eram exigidas presenças nas aulas, os exames perderam seu sentido original e passaram a servir apenas como um meio de obtenção de certificado.

O sistema não requeria frequência obrigatória e a avaliação era feita em dois módulos: uma interna ao final dos módulos e outra externa feita pelos sistemas educacionais. Contudo, a metodologia adotada gerou alguns problemas: o fato de os cursos não exigirem frequência faz com que os índices de evasão sejam elevados, o atendimento individual impede a socialização do aluno com os demais colegas, a busca por uma formação rápida a fim de ingressar no mercado de trabalho, restringe o aluno à busca apenas do diploma sem conscientização da necessidade do aprendizado (LOPES E SOUZA, 2005, p. 7).

O MOBRAL foi extinto no ano de 1985, entre prós e contra, com o fim da ditadura militar, sendo considerado um fracasso total. No mesmo ano, o Brasil contava ainda com mais de 30 milhões de jovens e adultos analfabetos (BELUSO e TONIOSSO, 2015, p. 203), sendo considerado por muitos um retrocesso de décadas para a Educação de Jovens e Adultos.

O MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar. Com as mesmas concepções de ensino, também não obteve êxito nas suas funções, sendo também extinta em 1990.

Mais uma vez percebe-se uma grande involução na Educação de Jovens e Adultos com o MOBRAL e com o ensino supletivo, devido a seu caráter apenas destinado à obtenção de certificado, não se preocupando com a formação e aprendizado dos discentes, tampouco com a conscientização social proposta por Paulo Freire, formando indivíduos cada vez mais expostos a manipulação das classes dominantes. O ensino supletivo que se mantém até os dias atuais possui esse modelo ainda vigente em muitas escolas pelo país.

1.4- DA DÉCADA DE 1990 ATÉ OS DIAS ATUAIS: AS PROMESSAS CONTINUAM E AS PRÁTICAS, CADA VEZ MENORES

No início da década de 1990, mesmo com os esforços dos programas educacionais dos últimos anos, os índices de analfabetismo no Brasil ainda alcançavam mais de 20% da população. Mesmo depois da nova Constituição Federal de 1988, que concedeu direito ao voto aos analfabetos e permeou de expectativas os apoiadores da EJA com o direito ao ensino fundamental público e gratuito aos jovens e adultos, comprometendo também os governos com a superação do analfabetismo, pouco foi realizado efetivamente.

Com a posse do novo governo, tendo a população eleito o Presidente da República, Fernando Collor de Melo, as frustrações em relação à Educação de Jovens e Adultos acentuaram-se. O novo presidente, com o objetivo de eliminar gastos da máquina pública, extinguiu a Fundação Educar e descentralizou a EJA, estabelecendo que Estados e Municípios deveriam tomar medidas isoladas para sanar o problema do analfabetismo. Consoante afirma Di Pierro (2008, p. 30):

As políticas educacionais dos anos 90 não corresponderam às expectativas geradas pela nova Constituição. Frente à reforma do Estado e às orientações neoliberais, as políticas públicas de década de 1990 priorizaram a universalização do acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental. Outros níveis e modalidades de ensino, entre os quais a educação de jovens e adultos, foram relegados a um plano secundário na agenda das políticas educativas.

Nos anos seguintes, muito foi discutido, muitas propostas foram formuladas, muitos programas isolados foram criados, mas nada relevante fora feito pela educação dos jovens e

adultos. Somente em fins do ano de 1996 foi aprovada pelo Congresso a nova LDB – Lei n. 9.394, que traz na Seção V, em seus artigos 37 e 38, novas determinações para a EJA. Para Di Pierro e Haddad (2000, p. 121 - 122),

A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio.

A nova Lei representou uma grande frustração aos defensores da Educação de Jovens e Adultos, trazendo poucas mudanças diante das questões que vinham sendo discutidas há oito anos, desprezando muitos acordos que haviam sido estabelecidos anteriormente. Para Gadotti e Romão (2007, p. 94), “a Lei nº 9394/96 subestimou a importância da Educação de Jovens e Adultos, reduzindo-a, praticamente, a exames e certificações”. Fato este que fica explícito no artigo 38, que determina:

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

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

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

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

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

A única inovação trazida pela nova legislação é o fato de integrar a Educação de Jovens e Adultos ao ensino básico comum, que passa a considerar a EJA como modalidade de ensino, devendo recursos do governo para seu funcionamento. Por outro lado, no mesmo ano, a disposição do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) determinava repasses de verbas da União, Estados e Municípios, por aluno matriculado, para investimentos em educação. A EJA foi vetada dos investimentos do novo Fundo, marginalizando ainda mais esta modalidade de ensino, enfatizando o desinteresse dos governantes pela educação dos jovens e adultos.

Chegando ao século XXI, com escassos investimentos na Educação dos Jovens e Adultos e pouco interesse dos governantes e políticas públicas cada vez mais esvaziadas, os índices de analfabetismo e de analfabetos funcionais¹ mantêm-se constante. No ano 2001 é aprovada a Lei nº 10.172, acatando o Plano Nacional de Educação (PNE) e determinando como um dos objetivos a realização de ações do poder público para a erradicação do analfabetismo, exigindo ampla mobilização dos governos e da sociedade para solução do problema, cobrando recursos humanos e financeiros, considerando que 16 milhões de brasileiros maiores de 15 anos ainda estão na condição de analfabetos, promessas que não foram efetivadas.

Em seguida, no ano de 2003, Cristovam Buarque assumiu o Ministério da Educação, durante o governo Lula, “dizendo que eliminaria o analfabetismo em quatro anos, meta ambiciosa que todos sabiam que seria impossível alcançar em tão pouco tempo” (GADOTTI, 2009, p. 5), desenvolvendo o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com o objetivo de promover a superação do analfabetismo entre jovens de 15 anos ou mais, adultos e idosos.

Fora mais uma tentativa frustrada, pois o programa não obteve êxito, alcançando resultados negativos por vários motivos, como aponta Gadotti (2009, p. 5):

Além da crônica falta de recursos para essa que deveria ser considerada uma “modalidade da educação básica”, como está no Plano Nacional de Educação de 2001, a decisão do governo de afastar a sociedade civil do processo, contrariando a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Ceneja), foi outro fator que contribuiu para esse resultado negativo.

No ano de 2007, muitas foram as expectativas, por dois fatos importantes que marcaram a história da EJA: a reformulação do Programa Brasil Alfabetizado e a inscrição da EJA no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb). No primeiro, o governo estabeleceu o pagamento de bolsas de incentivo aos docentes atuantes e para a formação de profissionais na área da Educação de Jovens e Adultos. Já no segundo, com a inserção da EJA no Fundeb, previam-se mais investimentos na área, auxílio aos Municípios e Estados para criação e manutenção de salas de aula voltadas para a alfabetização e reinserção de jovens e adultos no âmbito escolar.

Novamente as propostas restaram infrutíferas, já que a reformulação do PBA não gerara efeito, uma vez que a participação da sociedade civil continuou sendo pouco incentivada

¹ Segundo de definição da UNESCO: "uma pessoa funcionalmente analfabeta é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade, e que lhe permitem, também, continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo a serviço do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade".

e os investimentos não foram exatamente os esperados. A inserção no Fundeb, também se configurara mais um fracasso, pois

(...) realizou-se de forma progressiva e em condições desfavoráveis, pois o fator de ponderação atribuído às matrículas efetuadas nos cursos presenciais da modalidade é o menor de todas as demais etapas e modalidades, existindo um teto de gasto que não pode exceder 15% do total. (DI PIERRO, 2014 apud DI PIERRO e HADDAD, 2015, p. 208,)

Desde 2007 até os dias atuais, muitas outras propostas foram feitas, muitos congressos e encontros realizados a respeito da melhoria da Educação dos Jovens e Adultos, porém, pouco foi colocado em prática. O país ainda conta com mais de 13 milhões de analfabetos (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 203), sem analisar os analfabetos funcionais, uma realidade que deixa claro o descaso dos governantes com relação à EJA, trazendo uma constante desconsideração por esta parcela da população brasileira, que sofre com a condição de analfabeto e, mais, possui o direito a uma educação de qualidade negado, para que assim continuem na ignorância, na alienação, sendo facilmente manipuláveis pelas classes dominantes.

Na trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pouco foi feito e pensado para a real formação de seus discentes; todas as políticas adotadas foram percorridas apenas para sanar as exigências econômicas do momento. Muitas foram as promessas, raramente concretizadas; quando efetivadas, eram deturpadas e manipuladas pelos interessados em manter o estado como estava, ou seja, aqueles que reconhecem o poder da educação. Poucas foram as práticas, pois é mais interessante manter as pessoas “dominadas” e “obedientes” do que oferecer-lhes uma educação emancipadora, libertadora, que promova sua autonomia. Para construir uma concepção clara sobre como tais questões foram concretizadas, no próximo capítulo será tratada a questão das funções atribuídas à EJA.

CAPÍTULO 2- AS FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Como discorrido no capítulo anterior, a Educação de Jovens e Adultos sofreu várias mudanças ao longo dos anos. Com elas, as funções atribuídas à EJA também foram modificadas, tornando-se imprescindível para o prosseguimento deste trabalho a análise destas funções, primeiramente do ponto de vista dos estudiosos da EJA e em seguida do ponto de vista legislativo.

2.1 - FUNÇÕES DA EJA NA FORMAÇÃO HUMANA: MUITA CONSCIENTIZAÇÃO E POUCA SERVIDÃO

Ao analisar as funções da EJA, deparamo-nos com várias concepções que vão muito além de reparar uma educação não efetivada ou no preparo para o trabalho, a uma clientela carente de conhecimentos, uma vez que tiveram seu direito à educação negado na idade ideal, ficando ao alvedrio de uma sociedade elitista, que explora sua ingenuidade, e colocando-os à margem dela, o que torna a EJA uma fonte de informações necessárias para uma efetiva formação humana.

(...) ao se referir à "educação", está implícito que a tradição da EJA sempre foi muito mais ampla que o "ensino", não se reduzindo à escolarização, à transmissão de conteúdo, mas dizendo respeito aos processos educativos amplos relacionados à formação humana, como sempre deixou muito claro Paulo Freire. (DAYRELL, 2005, p. 53)

Ao aprofundar os estudos, pesquisando autores que defendem o universo formativo da EJA, deparamo-nos com concepções e defesa de uma modalidade de educação que assume a função de formar efetivamente um cidadão consciente de seus direitos, autônomo e pensante. Gadotti e Romão (2007, p. 128) entendem a educação de adultos como aquela que

(...) engloba todo processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade.

Para os mesmos autores, a EJA também assume outros objetivos como o desenvolvimento da autonomia, da participação crítica, permitindo dessa forma que o indivíduo tenha capacidade de controlar seu próprio destino, consentindo que ele mude sua realidade lutando por seus direitos, bem como da sociedade em que está inserido, pleiteando uma vida melhor e saindo da condição de oprimido.

Os objetivos da educação de jovens e adultos, visto como um processo de longo prazo, desenvolve a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promovem a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente.(GADOTTI e ROMÃO, 2007, p. 129)

Lopes e Souza (2005, p. 13) também enfatizam uma educação pensada na formação consciente para jovens e adultos com mais qualidade, e não apenas se importando em reduzir números e índices de analfabetismo.

Educar jovens e adultos, hoje, não é apenas ensiná-los a ler e escrever seu próprio nome. É oferecer-lhes uma escolarização ampla e com mais qualidade. E isso requer atividades contínuas e não projetos isolados que, na primeira dificuldade, são deixados de lado para o início de outro. Além disso, a educação de jovens e adultos não deve se preocupar apenas em reduzir números e índices de analfabetismo. Deve ocupar-se de fato com a cultura do educando, com sua preparação para o trabalho.

Para Paulo Freire, um dos maiores idealizadores da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a modalidade de ensino em questão deve exercer várias atribuições além de promover a alfabetização; há de realizar, aliada à escrita e à leitura, as funções política, libertadora e de conscientização. O autor aponta que, se estas funções não forem cumpridas, o ato de alfabetização perde seu sentido, tornando-se um ato puramente mecânico, sendo uma concepção adequada à realidade vivida pelos alunos da EJA, uma vez que um ensino sem reflexão deixa de ter sua validade, tornando-se apenas uma educação classificatória, que visa apenas à certificação.

Na alfabetização de adultos, como na pós-alfabetização, o domínio da linguagem oral e escrita constitui uma das dimensões do processo da expressividade.

O aprendizado da leitura e da escrita, por isso mesmo, não terá significado real se se faz através da repetição puramente mecânica de sílabas. Este aprendizado só é válido quando, simultaneamente com o domínio do mecanismo da formação vocabular, o educando vai percebendo o profundo sentido da linguagem. Quando vai percebendo a solidariedade que há entre linguagem-pensamento e realidade, cuja transformação, ao exigir novas formas de compreensão, coloca também a necessidade de novas formas de expressão (FREIRE, 1981, p. 19).

2.1.1- FUNÇÃO POLÍTICA

Em relação à função política, Freire enfatiza que a alfabetização é um ato político, em que o educando não somente aprende a ler e escrever, mas também compreende o significado das palavras bem como seu papel dentro da sociedade, propondo discussões sobre a realidade vivida pelo discente, para que, dessa forma, ele reconheça seu papel na história e não se coloque em sua borda.

A alfabetização de adultos enquanto ato político e ato de conhecimento, comprometida com o processo de aprendizagem da escrita e da feitura da palavra, simultaneamente com a “leitura” e a “reescrita” da realidade, e a pós-alfabetização, enquanto continuidade aprofundada do mesmo ato de conhecimento iniciado na alfabetização, de um lado, são expressões da reconstrução nacional em marcha; de outro, práticas a impulsionadoras da reconstrução. Uma alfabetização de adultos que em lugar de propor a discussão da realidade nacional e de suas dificuldades, em lugar de colocar o problema da participação política do povo na reinvenção da sua sociedade, estivesse girando em volta dos ba-be-bi-bo-bu, a que juntasse falsos discursos sobre o país - como tem sido tão comum em tantas campanhas -, estaria contribuindo para que o povo fosse puramente representado na sua História. (FREIRE, 1989, p.23)

Freire ainda salienta que é sempre interessante reafirmar que “a alfabetização de adultos é um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (FREIRE, 1989, p. 12). Para o autor, não seria possível trabalhar com a memorização mecânica de sílabas, reduzindo a alfabetização ao ensino puro da palavra, como se o alfabetizador cumulasse dados nas cabeças vazias dos alfabetizandos. Ao contrário, o processo concebe o alfabetizando como o seu sujeito, capaz de pensar e sentir por si só, e que, além de fazer a leitura da palavra, consiga fazer a leitura do mundo.

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos: se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. (FREIRE, 1989, p.18)

Dayrell (2005, p. 53) também enfatiza uma educação que reconheça seu aluno não como um simples ouvinte, mas como o sujeito que detém demandas e necessidades específicas.

(...) ao se referir a "jovens" e "adultos", está explicitando que essa modalidade de ensino abrange os sujeitos, e não simplesmente os "alunos" ou qualquer outra categoria generalizante, e mais: sujeitos que estão situados num determinado tempo da vida, possuindo assim especificidades próprias. Ou seja, deixa claro que essa modalidade lida com dois tipos de sujeitos - jovens e adultos - que, pelo lugar que ocupam nos tempos da vida, possuem realidades específicas e assim apresentam demandas e necessidades também específicas.

Na mesma concepção, Gadotti e Romão (2007, p. 112) também concebem a EJA como um ato político:

A educação de adultos deve introduzir muito mais que o ensino da alfabetização funcional ou aptidões econômicas. Com efeito, a educação de adultos tem de se concentrar no âmbito político e na formulação de políticas.

2.1.2- FUNÇÃO LIBERTADORA

Para que a Educação de Jovens e Adultos adquira a função libertadora, Freire ressalta que o processo de alfabetização deve ser concretizado por meio do diálogo, mediado pelo educador que conheça previamente a realidade vivida pelo educando, para que este seja o centro do processo, sendo estimulado a refletir criticamente seu papel na sociedade, bem como o próprio ato de ler e escrever.

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os

alfabetizando assumem. Desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem. (FREIRE, 1981, p. 39)

Nesta perspectiva, a liberdade que precisa ser alcançada pelos educandos é aquela que os exime de atitudes ingênuas, para libertarem-nos do comando que as classes dominantes exercem sobre as classes menos favorecidas. A educação oferecida pela classe superior os mantém reféns deste processo de dominador-dominado, sendo uma educação para a domesticação, para a manipulação, em que os sujeitos envolvidos no processo de ensino sequer são capazes de perceber que estão sendo explorados.

Por isto, a educação para a “domesticação” é um ato de transferência de “conhecimento”, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade.

Desta forma, o processo de alfabetização de adultos, visto de um ponto de vista libertador, é um ato de conhecimento, um ato criador, em que os alfabetizando exercem o papel de sujeitos cognoscentes, tanto quanto os educadores. Obviamente, então, os alfabetizando não são vistos como “vasilhas vazias”, meros recipientes das palavras do educador. (FREIRE, 1981, p. 73)

2.1.3- FUNÇÃO CONSCIENTIZADORA

Para Freire, a liberdade das classes dominadas pode ser alcançada por meio da educação, de uma educação consciente, atribuindo dessa forma outra função para a EJA, qual seja, a de conscientização. No dicionário “Língua Portuguesa” (RIOS, 2001, p. 188), conscientizar significa: “Levar alguém a tomar consciência dos problemas sociais que o cercam”. Neste mesmo sentido, Freire (1979, p. 14) defende a conscientização:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Para o autor citado, a tomada de consciência não é ainda a conscientização, somente alcançada por meio do desenvolvimento crítico da tomada de consciência, que ocorre durante o processo de alfabetização política e libertadora e conduz o indivíduo a pensar, a refletir, a criticar, a enxergar seu papel na sociedade como um ser alienado e manipulado, tomando, assim, consciência da manipulação sofrida e, em seguida, conscientizando-se da realidade vivida, para que dessa forma possa superá-la, tornando-se, desse modo, também um processo de humanização.

Desta maneira, o processo de alfabetização política – como o processo linguístico – pode ser uma prática para a “domesticação dos homens”, ou uma prática para sua libertação. No primeiro caso, a prática da conscientização não é possível em absoluto, enquanto no segundo caso o processo é, em si mesmo, conscientização. Daí uma ação desumanizante, de um lado, e um esforço de humanização, de outro. (FREIRE, 1979, p.15)

Ainda para o autor, “a alfabetização e a conscientização são inseparáveis. Todo aprendizado deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real e vivida pelo aluno” (FREIRE, 1979, p.26). Nesse sentido, a alfabetização, bem como a educação como um todo, tem a função de fazer com que o alfabetizando, o educando, tome cada vez mais consciência de sua realidade, reflita sobre ela, aprofunde-se nos assuntos de seu interesse, conheça cada vez mais seus direitos, sua posição, para que dessa forma adquira melhores condições para intervir nesta realidade e assim possa mudá-la.

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promover-lo em sua própria linha. (FREIRE, 1979, p.18)

Infelizmente, poucas, ou nenhuma, dessas funções atribuídas por Freire e pelos engajados na luta são percebidas nos cursos de EJA no Brasil; ao revés, todos se deparam com uma educação cada vez mais massificadora e alienadora, em que conteúdos são apresentados de forma mecânica, os alunos tratados como meros antagonistas do processo, não consideradas nem mesmo suas pretensões quanto à progressão nos estudos. Os cursos estão sempre priorizando a certificação, não a aprendizagem, não prezam pela formação humana. Tratam

seus discentes como se fossem todos autodidatas, capazes de aprenderem todo o conteúdo de forma individual, responsabilizando-os pelo fracasso nos estudos.

É importante salientar que, no país em que nasceu um dos maiores e mais respeitados estudiosos da educação em todo o mundo, Paulo Freire, que idealizou um modelo educativo capaz de reduzir o analfabetismo e até mesmo eliminá-lo, segundo Romão (2015), nunca fora aplicado efetivamente o método na educação local. Os países que adotaram as ideias e métodos de Freire nas suas políticas públicas de educação obtiveram excelentes resultados, a exemplo de Cuba, que, ainda segundo o mesmo autor, conseguiu eliminar o analfabetismo do país.

Diante de tais considerações, indaga-se por que então esta metodologia nunca foi aplicada no Brasil? Essa resposta pode ser obtida pela análise de algumas das leis que determinam o funcionamento da EJA no país.

2.2– FUNÇÕES DA EJA NA LEGISLAÇÃO: MUITAS FALHAS E POUCOS PROGRESSOS

Ao partir da verificação das leis que fundamentam a EJA no Brasil, percebe-se que várias delas foram sofrendo inúmeras alterações durante os anos, como mencionado no primeiro capítulo. Para uma melhor compreensão sobre o assunto, optou-se neste trabalho por aprofundar os estudos em três principais leis, duas ainda em vigor e outra que foi substituída por uma lei mais recente. Serão tomadas como base suas estruturas, partindo para o pressuposto de se realmente são colocadas em prática no funcionamento da modalidade em questão.

A primeira lei a ser analisada será a Lei nº 5.692/71, considerada um marco na história da EJA, que pela primeira vez adquire um estatuto legal, focando em seu Capítulo IV, que determinou o ensino supletivo. A segunda norma será a Seção V da Lei nº 9394/96, que reconheceu a EJA como modalidade de ensino; para finalizar, o Parecer n. 11/2000, que atribuiu três funções principais para a EJA.

No dia 11 de agosto de 1971 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consolidando juridicamente o projeto educacional do regime militar, sob o número 5.692/71. A nova lei dedica o Capítulo IV à Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente regulamentando o Ensino Supletivo, tendo como objetivo principal suprir uma educação que não foi consolidada na época adequada, acelerando a aprendizagem e a

certificação aos que eram considerados aptos nos exames oferecidos pelas instituições de ensino, bem como preparando para o mercado de trabalho.

Para o cumprimento desses objetivos (repor a educação atrasada e preparar mão de obra), foram atribuídas ao Ensino Supletivo quatro funções básicas: suplência, suplemento, aprendizagem e qualificação, como salientam Di Pierro e Haddad (2000, p.117):

A Suplência tinha como objetivo: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames (Lei 5.692, artigo 22, a). O Suplemento tinha por finalidade “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (Lei 5.692, artigo 24, b). A Aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC. A Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho.

Os exames supletivos também são regulamentados pela lei, determinando que estabelecimentos de ensino ofereçam exames para aqueles que obtiverem conhecimento suficiente para tal, mesmo que não frequentassem os cursos. É determinada também a idade mínima para conclusão do 1º grau, aos 18 anos, e para o 2º grau, aos 21 anos de idade. Os certificados obtidos habilitavam o estudante a ingressar no ensino regular.

Como discorrido no capítulo anterior, os centros de Ensino Supletivo espalharam-se pelo país, podendo afirmar que os objetivos da nova Lei foram cumpridos, tendo em vista seus pontos principais, que eram reduzir os índices de analfabetismo e o baixo grau de escolaridade da população, resolvidos com os exames, que somente necessitavam de um conhecimento mínimo para a obtenção do certificado, e preparar mão de obra para o crescente mercado de trabalho em expansão, que exigia uma qualificação mínima para acesso às vagas de emprego.

O Ensino Supletivo representa um marco para a EJA, principalmente por promover a disseminação da cultura de que esta modalidade de ensino seja voltada apenas para a certificação, para acelerar um ensino em atraso, sem se importar com a formação real do indivíduo, eliminando da educação a formação integral e social propostas por Freire.

O golpe militar de 1964 e a “doutrina do ensino supletivo” como política do governo foram um grande atraso para o patrimônio que a Educação de

Adultos construiu com as lutas das camadas populares por educação. A doutrina tecnicista dos desdobramentos da Lei 5692/71 foi o retrocesso da política educacional da formação humana pensada, integral e social do pensamento freireano, que estava em voga em 1964. (ARAÚJO, 2015, p. 97)

No final do ano de 1996 é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, substituindo a lei anteriormente mencionada. Depois de oito anos de negociações, a nova Lei dedica a Seção V à educação dos jovens e adultos. Dividida em dois artigos, 37 e 38, reconhece a EJA como modalidade de ensino, define uma educação gratuita que seja destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria, “oferecendo oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996). Ademais, mantém os cursos e exames supletivos e reduz a idade mínima para conclusão: Ensino Fundamental, para os maiores de 15 anos; para o Ensino Médio, 18 anos.

Em um primeiro olhar pode-se pensar que a nova Lei representou um avanço para a EJA, porém, como alerta Haddad (1997, p. 8), a nova LDB completa um movimento claro em colocar a Educação de Jovens e Adultos em uma educação de segunda classe, chamando a atenção para o contexto anterior à aprovação da lei, em que muitas propostas foram feitas em relação a uma formulação de uma educação para os jovens e adultos que atendesse realmente às necessidades de seus discentes. Ao contrário, o que resultou foi a aprovação de uma legislação que não citou sequer a questão da diminuição do analfabetismo, crescente na época.

O autor também ressalta o fato do mantimento do Ensino e Exames Supletivos, aduzindo que a nova Lei empobreceu um modelo que já não se apresentava eficiente, descaracterizando-o, tendo por base o modelo do ensino regular. A conservação deste tipo de ensino justificar-se-ia pelo baixo custo que apresenta, uma vez que não se exige frequência dos alunos e, por esse motivo, não necessita de muitos professores, além de pouco gasto com aqueles, sendo um sistema interessante e econômico para o governo. Outro fato seria uma forma de atender a interesses econômicos internacionais, que mantinham o controle sobre a população oferecendo-os um ensino alienante, como alertam Gadotti e Romão (2011, p. 58):

(...) com a atual ordem econômica internacional e com a estrutura social nacional vigente em nosso país, a riqueza de alguns se constrói com o subdesenvolvimento e a miséria de muitos. Neste contexto, as propostas educacionais visam a alienação do povo, propondo falsas questões, como a da inconveniência da universalização do

saber e, de modo mais sofisticado e sutil, a exclusão de uma parcela da população já perdida para o projeto de nação e para o processo civilizatório.

Em resumo, a nova lei não representou muitos avanços para a EJA, pois reafirmou a visão de que esta modalidade de ensino serve apenas para recompensar e agilizar uma educação que não foi realizada na chamada idade certa; acima de tudo, mantém a cultura da certificação, que, aos olhos de uma sociedade alienada, é o que importa.

A ênfase nos exames é coerente com a ideia de ir diminuindo as responsabilidades do sistema público frente aos processos de formação de jovens e adultos. Deslocando a ênfase dos cursos para os exames abre-se mão daquilo que a Pedagogia consagrou como bases necessárias para a aquisição do conhecimento: os professores, o currículo, os materiais didáticos, as metodologias, etc. Garantido apenas a avaliação do produto, o Estado joga para o mercado da educação a responsabilidade pelo processo educacional. Ou seja, o Estado abre mão da sua responsabilidade de formação, garantindo apenas os mecanismos de creditação e certificação. (HADDAD , 1997, p. 14)

Não se pode declarar se os principais objetivos da nova legislação foram alcançados, uma vez que não havia muito a ser cumprido. O que se pode enfatizar é que um efeito contrário foi gerado, com o rebaixamento das idades mínimas para a conclusão dos ensinos Fundamental e Médio. Segundo Haddad (1997, p. 16), um enorme contingente de jovens com defasagem em idade/série foi incluso no mercado de exames e cursinhos, fragilizando ainda mais um sistema de ensino que já não era eficiente. Em relação à questão de considerar as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, tal está longe de ser alcançada, pois, pelo próprio fato acima citado, deixa clara a desconsideração com os alunos.

No final do século XX, o Brasil ainda contava com muitos analfabetos e pessoas com baixa escolaridade, os estudiosos da educação e a própria população reivindicava aos governantes uma legislação mais específica quanto à EJA, que conseguisse atender às demandas dos pouco escolarizados e dos analfabetos. Diante de tais acontecimentos, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por intermédio da Câmara de Educação Básica (CEB), expediu a Resolução CNE/CEB nº.1, de 05 de julho de 2000, a qual, ao tomar como referência o Parecer CNE/CEB 11/2000 – homologado pelo Ministro da Educação em 07 de julho de 2000, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

A nova Resolução conta com um texto muito rico em detalhes, com um discurso que, à primeira vista, parecia ser a solução para os problemas apresentados pela modalidade de ensino, determinando a oferta de Ensino Fundamental e Médio gratuito e de qualidade para aqueles que não tiveram acesso à escola na idade normal, estabelecendo que as instituições de ensino que integrem a organização da educação nacional ofereçam cursos, mantenham os exames e cursos supletivos, entre outras competências. Porém, o tema mais marcante do parecer é a atribuição de três funções básicas para a EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora, com a promessa de superar uma dívida social, manter e garantir o direito de uma educação de qualidade, todavia, ainda não há total engajamento para tal.

2.2.1- FUNÇÃO REPARADORA

A função reparadora no Parecer n. 11/2000 diz respeito a reparar um malefício causado à população, que teve pouco ou nenhum acesso à escola, buscando oferecer-lhe um direito que foi negado e o reconhecimento de uma dívida histórica com a sociedade.

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (BRASIL, 2000, p. 7)

Aparentemente, seria um reconhecimento jurídico de um dano causado à população, na maioria das vezes formada por pessoas menos favorecidas economicamente durante a história da educação brasileira. Mesmo se efetivamente colocado em prática, não se pode falar em reparar uma dívida, acentuando-a, como afirma Campelo (2009, p. 215):

No cumprimento da sua função reparadora, “[...] a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos [...]” (BRASIL, 2000, p. 6), o que não deve ser confundido com a banalização e o aligeiramento de cursos e Programas da EJA – que, ao contrário do que se pretende, acentuariam ainda mais a necessidade da função reparadora. Nesse caso, as supostas ações reparadoras distanciariam cada vez mais essa função da EJA do seu ponto de chegada – a igualdade de oportunidades.

Neste contexto, para que esta função fosse colocada em prática, seria necessário o banimento da visão de que a EJA baseia-se em cursos aligeirados, para suprir uma educação que não ocorreu, de modo rápido e fácil, com exames e cursos supletivos, que visam somente à certificação para melhoria dos índices e números, sem pensar no que realmente o discente necessita para sua formação humana, e ainda aumentar os investimentos públicos na educação, principalmente no que se refere à Educação de Jovens e Adultos. Ao contrário, o que ocorreu foi que os sistemas supletivos foram mantidos, fazendo com que os discentes continuassem recebendo um certificado sem aprender o mínimo necessário, os investimentos foram mantidos os mesmos, realçando ainda mais a dívida social com a classe da EJA, como se saldasse uma dívida gerando outra maior.

Em termos de discurso oficial, a EJA tem recebido destaque enquanto instrumento de reparação da dívida social, que é a educação para os jovens e para os adultos analfabetos ou pouco escolarizados. Devemos considerar que, na prática, a adequação do Brasil às exigências internacionais do capitalismo mundializado torna a educação um serviço social que deve atender às necessidades básicas da população. O básico em termos educacionais passou a ser o ensino fundamental dos sete aos quatorze anos, fazendo com que os investimentos na EJA sigam as estratégias de focalização e descentralização, premissas das reformas educacionais da última década do século XX. Nos anos 1990, a EJA reparadora efetivou-se sobretudo por meio de cursos aligeirados ou exames de suplência conformados com a questão da qualidade e eficiência, que passaram a ser entendidas como a apresentação de dados estatísticos com altos índices de conclusão. A EJA reparadora leva-nos a refletir sobre o fracasso escolar, os altos índices de analfabetismo no Brasil, a reprovação e a evasão, entre outros problemas. (CHILANTE; NOMA, 2009, p. 234)

Ao observar os índices de analfabetismo e de tempo de escolaridade da população brasileira, percebe-se que a função reparadora da EJA está longe de ser cumprida. Mesmo depois de mais de uma década da aprovação do Parecer n. 11/2000, ainda há aumento nas taxas e, além disso, verifica-se uma educação oferecida aos jovens e adultos que não promove seu desenvolvimento crítico e libertador, como propunha Paulo Freire.

2.2.2- FUNÇÃO EQUALIZADORA

Equalizar, no dicionário “Língua Portuguesa” (RIOS, 2001, p. 252), significa uniformizar, igualar. Nesse sentido, a função equalizadora baseia-se em oferecer igual oportunidade àqueles que não tiveram acesso, por diversos motivos, à escolarização, oferecendo-lhes a reentrada e a permanência no sistema de ensino.

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (BRASIL, 2000, p. 9)

Neste discurso, nota-se a preocupação com a reinserção dos indivíduos excluídos da escola, bem como a sua permanência no sistema de ensino, visando como consequência à reinserção também no mercado de trabalho, proporcionando igual oportunidade a estes em relação aos demais. O Parecer n. 11/2000 também justifica o fato da equidade.

A equidade é a 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. Segundo Aristóteles, *a equidade é a retificação da lei onde esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal*. (Ética a Nicômaco, V, 14, 1.137 b, 26). Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. (BRASIL, 2000, p. 10)

Depois de 15 anos da aprovação de referido parecer, observa-se que mais uma função atribuída à EJA não se concretizou. Tomando como base índices apontados por Di Pierro e Haddad (2015, p. 203), em relação ao número de analfabetos,

O Brasil ocupa a 8ª posição entre as nações com maior número de analfabetos adultos, e a Unesco avalia que o país terá dificuldades para alcançar a meta de melhorar em 50% os níveis de alfabetização de adultos até 2015. De fato, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2012, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais no país foi de 8,7%, correspondendo a 13,2 milhões de analfabetos; em 2000, o índice de analfabetismo era de 13,6%, quando o Censo contabilizou 16,3 milhões de analfabetos.

Os mesmos autores indicam baixo progresso no número médio de estudos dos brasileiros:

Os indicadores de escolaridade da população adulta também evidenciam progresso lento, mantendo larga distância dos direitos assegurados em lei: o número médio de anos de estudos dos brasileiros com mais de 25 anos de idade evoluiu de 6,4 em 2004 para 7,7 em 2013, mantendo-se as profundas desigualdades entre os grupos de renda, idade, raça, domicílio rural-urbano e região geográfica. (IBGE, 2014, apud DI PIERRO e HADDAD, 2015, p. 210)

E, o que mais interessa, a redução das matrículas registradas na EJA:

Outro indicador que coloca em xeque as políticas em curso é a dramática redução das matrículas na EJA registradas no Censo Escolar que, somadas as de ensino fundamental e médio, minguaram de 4.985.338 em 2007 para 3.772.670 em 2013, um recuo de 24,3% em apenas seis anos. (BRASIL, 2014, apud DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 211)

Em relação à redução das matrículas da EJA, tal não é justificada pelo fato de a população não necessitar mais desta modalidade de ensino, por estar concluindo o ensino básico no modo regular, o que pode ser observado nos dois índices apresentados acima. Esta redução justifica-se pelo fato apontado por Di Pierro (2016), de que a Educação de Jovens e Adultos ofertada na maioria das escolas não se adéqua à realidade vivida pelo aluno. Eles possuem dificuldade de compatibilizar trabalho e escola, com cursos oferecidos no horário noturno e com um currículo rigoroso que não dialoga com a cultura e com a necessidade de formação desse estudante; ainda defende que o modelo de educação ofertado reproduz a escola da criança e do adolescente e não do adulto, que já traz uma bagagem de vida que deveria ser respeitada. Silva, Barbosa e Uytdenbroek (s.d., p. 11) também apontam os mesmos motivos pelos quais menos de 30% dos alunos concluem os cursos da EJA:

Tal fenômeno ocorre principalmente pelo uso de material didático inadequado para a faixa etária, dos conteúdos sem significado, nas metodologias infantilizadas aplicadas por professores despreparados e em horários de aula que não respeitam a rotina de quem trabalha e estuda, enfim, devido ao fato de não se levar em conta às particularidades deste público.

Dessa forma, os dados acima citados permitem afirmar que a prática exercida na Educação de Jovens e Adultos não condiz com a legislação existente para a mesma, principalmente no que se refere à questão da função equalizadora. Uma vez que a EJA não tem condições de manter as matrículas e de manter seus alunos na escola, tampouco fornece a equidade proposta pela lei, sendo mais uma função do Parecer n. 11/2000 que não é cumprida.

2.2.3- FUNÇÃO QUALIFICADORA

Na definição da função qualificadora ou permanente, a Educação de Jovens e Adultos deve propiciar a qualificação de vida para todos, assegurar a atualização de conhecimento por toda vida, assumindo o próprio sentido da EJA.

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela 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. (BRASIL, 2000, p. 11)

Ainda que seja ressaltado no texto base do Parecer n. 11/2000 que a qualificação não se refere somente à qualificação profissional, mas uma qualificação para a vida, verifica-se que esta função também assume um caráter para a capacitação profissional para o mundo do trabalho.

Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de

melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles. (BRASIL, 2000, p. 11)

Não resta muito a considerar a respeito desta função qualificadora; dado que as outras duas funções não foram cumpridas, esta sequer seria. Uma vez que a Educação de Jovens e Adultos oferecida não tem condições de manter seus alunos na escola, não respeita suas particularidades, como visto anteriormente, tampouco oferece conhecimento e qualificação permanente para a vida, como consequência do não cumprimento das funções reparadora e equalizadora.

O país presencia mais uma vez uma lei fracassada, que tanto atribui à EJA importância e reconhecimento de forma documental, mas que na prática configura-se em frustração de uma determinação não alcançada. Cardoso (2007, p. 22), após uma análise do Parecer n. 11/2000, conclui que

A conclusão a que se chega é a de que, a despeito das funções de reparação, equalização e qualificação atribuídas à EJA no Brasil segundo o Parecer 11/2000, essa modalidade da educação continua a se caracterizar pela suplência, substituição compensatória do ensino regular, via cursos ou exames e suprimento, complementação do inacabado por meio de aperfeiçoamento e atualização, conforme orientava o Parecer CNE/CEB 699/72. Dessa forma, percebemos que a propalada alteração do caráter da EJA no Brasil tem um efeito mais ideológico do que prático. Esse efeito, apontado por Saes (2004, p. 75), significa que para o capitalismo na sua fase mundializada, com políticas estatais neoliberais, torna-se necessário garantir, no âmbito do discurso, a ideia de que a educação escolar é essencial para o desenvolvimento da sociedade. Assim, ao sinal de fracasso da política estatal, a responsabilidade recai sobre as carências efetivas de escolarização da população.

Diante de tais considerações, infere-se que as leis observadas trazem um item em comum: sempre usar uma determinação na escrita, mas na prática atribuir à Educação de Jovens e Adultos a função de simplesmente certificar, mantendo, desde 1971, os cursos e exames supletivos, que apenas servem para melhorar os índices e números referentes à baixa escolaridade e ao analfabetismo. Isso representa um descaso das autoridades em relação a estes problemas, que, na maioria das vezes, ocorre com membros das classes menos favorecidas. Certificação para os discentes da EJA não representa oportunidade, já que, se pretendem ingressar em outros níveis de ensino, apresentam extrema dificuldade, pois além da falta de

formação de conteúdo, apresentam dificuldades na sua formação como cidadãos críticos, pensantes, livres, como propunha Paulo Freire.

Certificação não é oportunidade, pois a terminalidade real garantida pelos certificados de aprovação em exames supletivos, que têm validade em todo o território nacional, caracteriza a dualidade que permite aos subalternos um ensino desqualificado, reproduzindo o sistema de ascensão social, na verificada destituição de recursos para esta modalidade de ensino, financiada pelo setor público, enquanto que a classe dirigente realiza seus estudos no ensino regular. (AGUIAR; SATO; QUAGLIO, 2001, p. 36)

Muitas outras leis foram regulamentadas em relação à EJA nos anos seguintes, em 2001, 2004, 2008 e 2013, porém, não trouxeram muitas novidades, continuando a mesma história, com falsas promessas documentais e poucos progressos na prática; além disso, sempre ressaltaram a manutenção dos cursos e exames supletivos.

Manter este tipo de ensino evidencia o oportunismo dos governantes em relação a EJA, que se veem pressionados pelas reivindicações de melhorias no ensino para esta modalidade de educação, pelos índices apresentados nas pesquisas, mas ao mesmo tempo precisam manter o controle por meio da alienação das classes menos favorecidas. Dessa forma, os cursos e exames supletivos tornam-se convenientes, pois, além de ser um tipo de ensino barato, representando economia, melhora os números em relação à baixa escolaridade e mantém a população sobre seu poder, posto que esta continua no mundo obscuro da ignorância, não conseguindo discernir que um certificado representa muito pouco para quem pretende progredir nos estudos, mantendo-se satisfeitos com o pouco que lhes é oferecido.

A questão citada responde àquela da não aceitação do método de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Verifica-se que as funções atribuídas à EJA pelo autor e seus demais defensores não foram ao menos citadas na legislação, evidenciando ainda mais sua importância e eficiência, pois oferecer uma educação para formação humana não é conveniente e nem econômica para as classes dominantes.

Para saber o que realmente representa a EJA na vida de seus discentes, colocando em prática as funções atribuídas à modalidade de ensino por seus teóricos, é necessário conhecer melhor seus alunos, o que pensam, quem são e quais as suas pretensões.

CAPÍTULO 3- A ANÁLISE DOS DADOS: QUEM SÃO E O QUE ALMEJAM OS ALUNOS DA EJA

Ao longo do presente estudo, buscou-se uma análise da constituição da EJA como modalidade de ensino, bem como seus desafios e transformações no decorrer da história. Do mesmo modo, fora abordada a questão das funções atribuídas à EJA do ponto de vista teórico e legislativo, observando suas diferenças e intenções. Na busca de um melhor entendimento de tais assuntos, no presente capítulo pretende-se lançar um olhar sobre os alunos da modalidade de ensino em questão, compreendendo os motivos de abandono da escola, o retorno a ela, seus anseios para o futuro e a função do estudo em suas vidas.

Para atender a tais questionamentos, foi realizado um levantamento de dados com alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual de Bueno Brandão, situada na cidade de Bueno Brandão – MG. A escolha da escola deu-se devido a ser a única instituição que oferece a modalidade de ensino na cidade onde a graduanda reside.

No período da realização da coleta dos dados, a instituição contava com três turmas de ciclos distintos: EJA I e III Ensino Médio e EJA I Ensino Fundamental.

A coleta foi realizada por meio de questionários (Anexo I), um método de obtenção de dados que oferece grandes vantagens, como apontam Marconi e Lakatos (2003, p. 201-202):

- a) economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados.
- b) atinge maior número de pessoas simultaneamente.
- c) abrange uma área geográfica mais ampla.
- d) economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo.
- e) obtém respostas mais rápidas e mais precisas.
- f) há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.
- g) há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas.
- h) há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador.
- i) há mais tempo para responder e em hora mais favorável.
- j) há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.
- l) obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Os questionários aplicados possuem vinte questões, sendo cinco questões abertas e quinze objetivas, com quatro delas solicitando uma justificativa à resposta dada. Buscou-se traçar um perfil dos alunos pesquisados por meio de questões como sexo, idade, ocupação. Em

seguida, buscou-se a compreensão de suas trajetórias na escola, o porquê do abandono, do retorno e se pretendem progredir nos estudos.

A princípio, a diretoria da escola não foi muito solícita à aplicação do questionário aos alunos, sob a justificativa de que os mesmos estariam em período de avaliações e não teriam tempo para realizarem tal tarefa. Foi necessário o retorno da pesquisadora uma semana depois, em que outro membro da diretoria estava presente e autorizou (ANEXO II) a realização da pesquisa.

Foram aplicados trinta e seis questionários aos alunos de duas turmas: EJA I e EJA III, ambas do Ensino Médio. Todos os alunos presentes no dia foram solícitos e responderam ao questionário, porém, para as respostas que pediam justificativas, somente dezesseis participantes responderam.

Na turma de EJA I Ensino Fundamental, não foi possível a realização da coleta de dados, pois alguns alunos não obtêm domínio total de leitura e escrita e, para evitar constrangimento aos mesmos, optou-se por não aplicar o questionário a estes discentes.

Os dados obtidos na pesquisa serão apresentados por meio de gráficos e quadros e os participantes por números de 1 a 16, correspondendo aos que responderam as questões abertas.

3.1- O PERFIL DOS ALUNOS: POUCA ESCOLARIDADE E MUITAS NECESSIDADES

A primeira questão, sobre o sexo dos participantes, demonstra que 26 dos respondentes são do sexo feminino e o restante, 10, corresponde ao sexo masculino. Os dados podem ser interpretados de duas formas distintas: as mulheres buscam mais qualificação ou elas não tiveram oportunidades iguais aos homens para estudar na idade regular. Para Soares (2014)², a predominância das mulheres na EJA deve-se ao fato do machismo com relação às mulheres, que, quando mais novas, são impedidas de estudar pelos pais, pois acreditam que não há necessidade para tal, e, quando casam, pensando que iriam se libertar, também são impedidas pelos maridos.

Em relação ao argumento do autor, ainda vale a pena ressaltar que estes casos podem ocorrer em locais do interior, longe dos grandes centros, como é o caso de Bueno

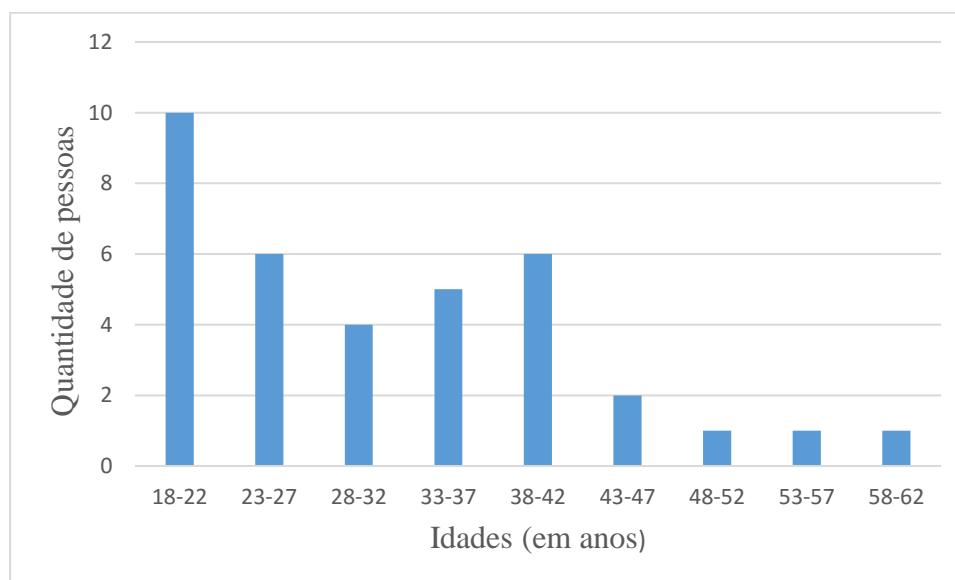
² Tal posicionamento de Soares foi obtido em uma participação no programa Roda de Conversa, veiculado pela Rede Minas em 29 de março de 2014.

Brandão, em que a ignorância em relação à mulher estudar ainda é uma barreira a ser rompida, tornando-se, depois de mais velhas, as potenciais alunas da EJA ao retornarem aos estudos. Di Pierro (2008, p. 122-123) também evidencia a questão das mulheres na EJA:

As estatísticas e pesquisas evidenciam a presença marcante de pessoas de sexo feminino nos programas de alfabetização de jovens e adultos, em especial mulheres com mais de 40 anos, pertencentes às gerações que, num passado não muito distante, sofreram intensa exclusão no acesso à escola.

Com relação à idade dos alunos pesquisados, podemos perceber que há um grande contingente de pessoas mais jovens, segundo dados apresentados no gráfico 1:

Gráfico 1: idade dos alunos

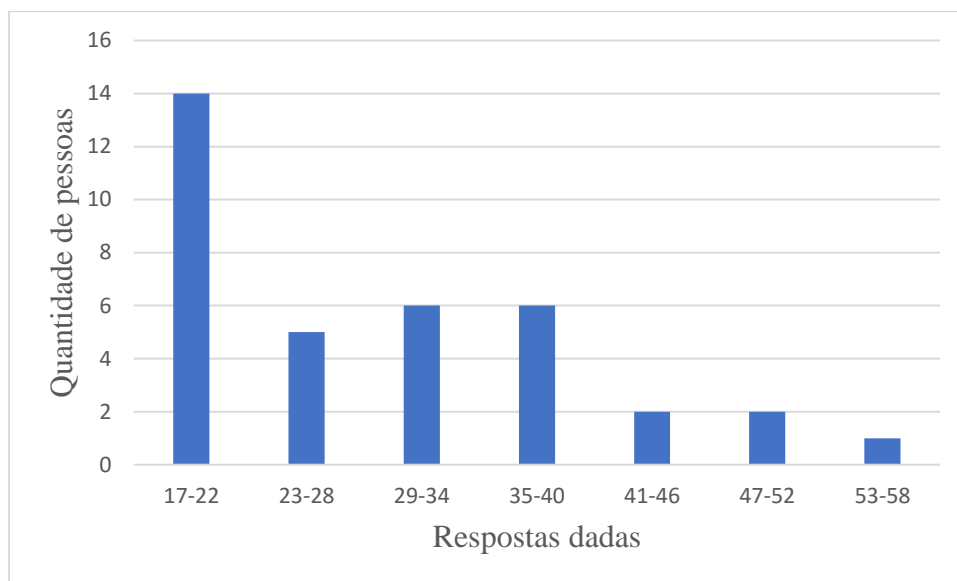


Fonte: Elaborado Priscila Aparecida Coutinho

Os jovens com idade entre 18 e 22 anos representam 27,78% dos participantes da pesquisa, sendo a maioria; em segundo lugar estão os de idade entre 23 e 27 anos, ainda considerados muito jovens, correspondem a 16,67%. Os resultados obtidos demonstram a realidade da EJA, que passa a atender alunos cada vez mais jovens, como já ressaltado no Capítulo II deste estudo. Considerando que a idade mínima para o ingresso na EJA Ensino Médio seja de 18 anos, estabelecida pela LDB 1996, e que dois dos alunos respondentes ao questionário possuem essa idade, e cinco declararam ter 19 anos, apenas um ano a mais que a idade mínima, isso evidencia ainda mais a ‘juvenilização’ dos discentes da EJA.

Outro dado obtido na pesquisa, que reforça o fato acima citado, é a questão da idade em que os participantes decidiram retornar aos estudos. Os alunos que declararam ter regressado à escola entre os 17 e 22 anos representam também a maioria, sendo 38,89% do total. Dados estes apresentados no gráfico 2:

Gráfico 2: Com quantos anos decidiu retornar aos estudos?

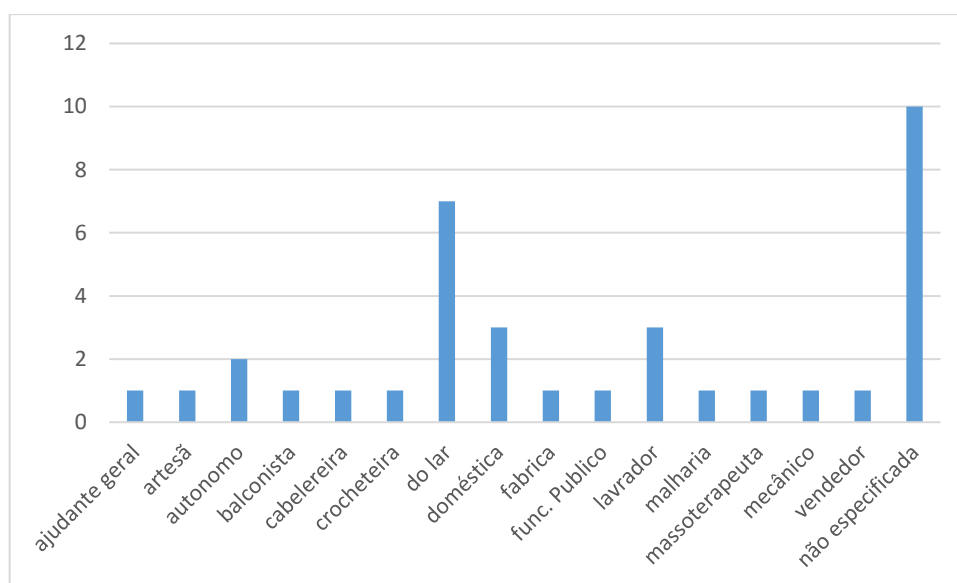


Fonte: Elaborado Priscila Aparecida Coutinho

Ainda sobre o assunto, há de se destacar que não somente a redução da idade mínima para o ingresso na EJA é a possível causa do fenômeno do ingresso de pessoas cada vez mais jovens na modalidade de ensino em questão. Muitas outras possíveis causas podem ser consideradas, como a visão de que a EJA é mais fácil, mais rápida, que faz com que os alunos abandonem o ensino regular e aguardem alcançar a idade mínima para matricular-se na modalidade de ensino ora em estudo, tratando-se de uma questão cultural, uma vez que o indivíduo que não teve acesso a uma educação emancipadora não tem conhecimento suficiente para buscar um aprendizado melhor, como já afirmado no item anterior.

Questionados sobre a ocupação profissional, os participantes apresentaram variadas profissões, sendo que a maioria delas é considerada pouco valorizada, com baixa remuneração. Os dados obtidos são representados no gráfico 3:

Gráfico 3: Ocupação



Fonte: Elaborado Priscila Aparecida Coutinho

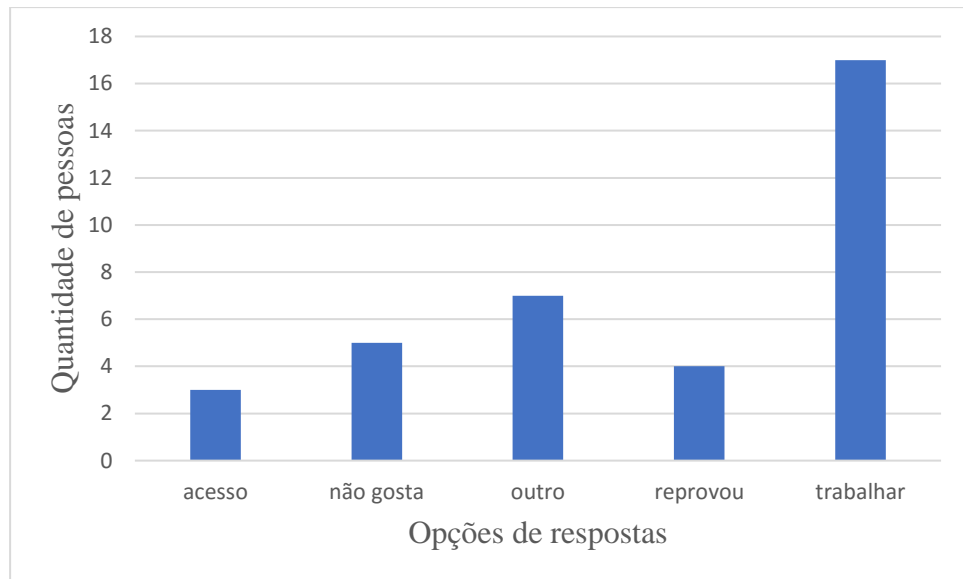
Observa-se que todos os participantes declararam que trabalham, porém, alguns não especificaram. As mulheres que se declaram do lar representam 19,44%; em seguida, são as domésticas, 8,33%, com mesma quantidade de ocorrências dos lavradores, também 8,33%. Das demais ocupações declaradas, apenas uma ou duas pessoas. Assim, infere-se que a maioria dos participantes exerce profissões consideradas pouco valorizadas, com baixa remuneração, confirmando a afirmação de que os alunos da EJA são, na maioria, membros de classes sociais menos favorecidas, como comentado no Capítulo I.

Aliado aos dados da questão anterior, outro resultado que salienta o ocorrido é a questão que trata dos motivos pelos quais interromperam os estudos. Para Di Pierro e Haddad (2000, p. 125-126), os alunos em situação de pobreza acabam por abandonar os estudos ainda muito jovens.

A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos.

Tal fato fica evidenciado no gráfico 4, que aborda o motivo que levou a interromper os estudos.

Gráfico 4: Por que interrompeu os estudos?



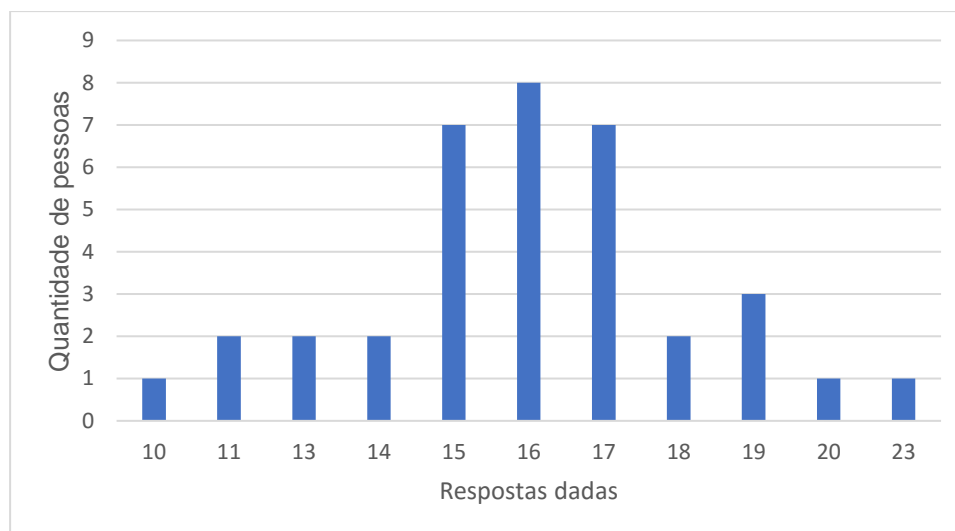
Fonte: Elaborado Priscila Aparecida Coutinho

Percebe-se que quase metade dos respondentes, 47,22%, parou de estudar para trabalhar; cerca de 13,89% porque não gostavam de estudar, 8,33% porque não tinham acesso à escola, 11,11% porque reprovou em algum ano e 19,44% interromperam seus estudos por outros motivos, entre eles, a maioria são as mulheres que declararam deixar a escola por terem engravidado.

Muitos pesquisadores da EJA, como exemplo de Maria Clara Di Pierro, apontam que o maior fator de abandono da escola é causado por estes alunos terem que trabalhar para auxiliar em casa, devido à situação de pobreza em que se encontram; estes indivíduos tornam-se, no futuro, os discentes da EJA, como visto em seções anteriores desta pesquisa.

Outro fator que marca a pesquisa é a questão da idade com que os alunos interromperam os estudos, ou seja, muito jovens, como apresenta o gráfico 5.

Gráfico 5: Com quantos anos interrompeu os estudos?



Fonte: Elaborado Priscila Aparecida Coutinho

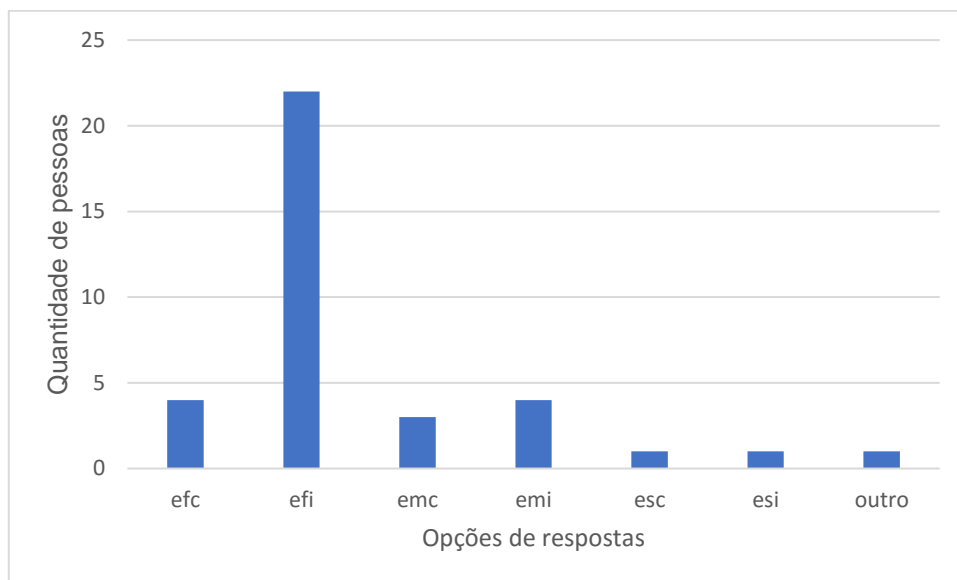
Entende-se, pelo gráfico, que 22,22% dos participantes abandonaram os estudos aos 16 anos; os de 15 a 17 anos representam 19,44%, evidenciando que deixaram de estudar ainda muito jovens. Aliando estes dados com os da questão anterior, denota-se que estes discentes tornaram-se trabalhadores precoces, devido às más condições de vida, como salienta Sousa e Alberto (2008 p. 716):

No caso dos trabalhadores precoces, a rotina de trabalho, que lhes causa cansaço físico (dores no corpo, na cabeça), sobrecarga de responsabilidades e desânimo, priva-os da brincadeira, e não raro, de estudar, passando a se tornar a referência primeira em termos de conhecimentos, ao invés das vivências escolares. Enquanto alunos, eles se atêm prevalentemente ao conhecimento do senso comum e das experiências cotidianas, o que contribui para que se tornem leigos no domínio dos conhecimentos científicos e no capital cultural requerido nas sociedades escolarizadas. Assim, tendem a fracassar na escola, pois nesta são exigidas habilidades pautadas em parâmetros que somente a educação formal poderá oferecer, entre as quais: raciocínio lógico, pensamento abstrato, linguagem conceitual, conceitos aritméticos e algébricos, entre outros.

Para estes alunos que tiveram que abandonar os estudos muito cedo, sem a conclusão do ensino básico, o trabalho é colocado em primeiro lugar, evidenciando uma falta de cultura em relação ao ensino, pois não percebem que, se continuarem os estudos, as condições de trabalho podem ser melhores no futuro. Dessa forma, reproduzem um fenômeno

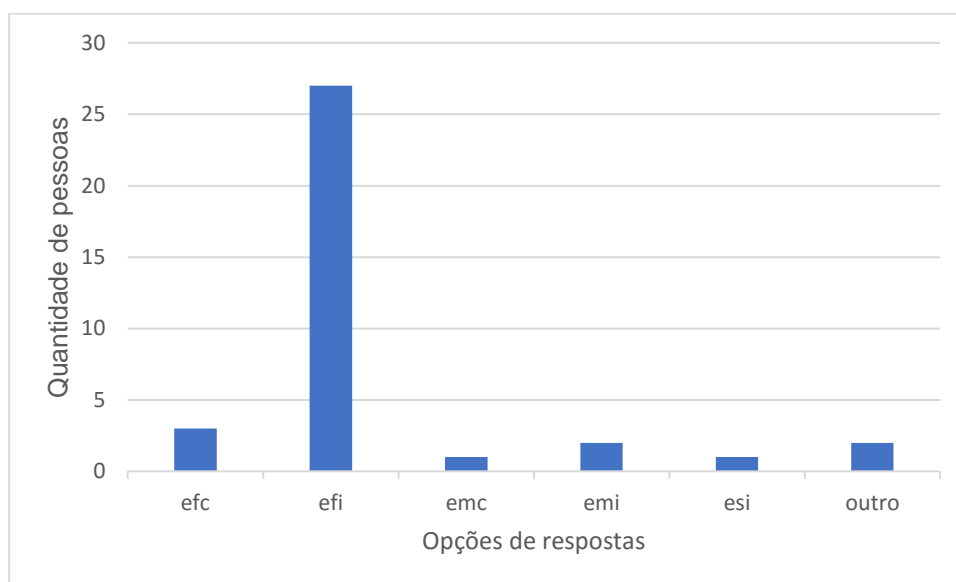
que pode ter ocorrido com seus pais, evidenciado nos gráficos 6 e 7, que representa o grau de escolaridade dos pais.

Gráfico 6: Grau de escolaridade da mãe



Fonte: Elaborado Priscila Aparecida Coutinho

Gráfico 7: Grau de escolaridade do pai



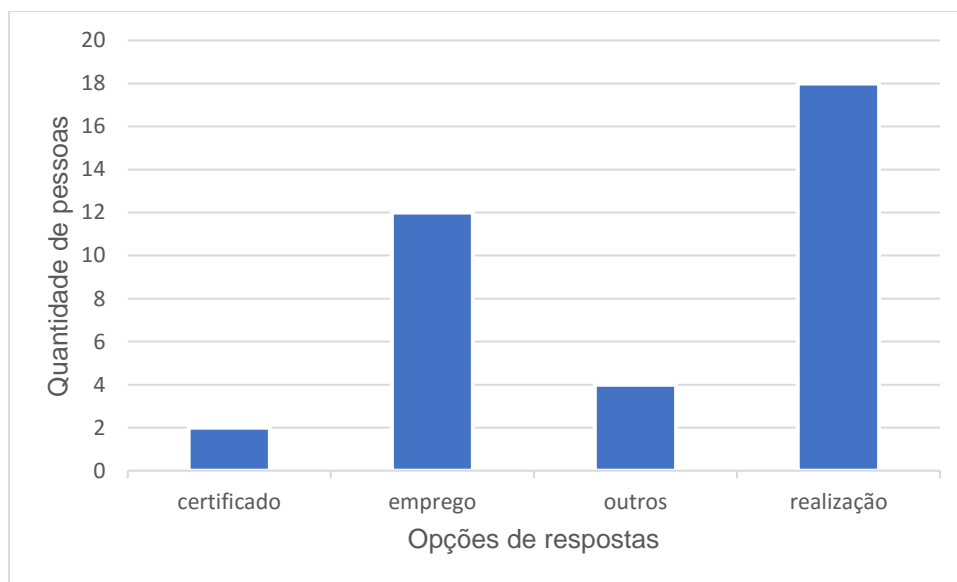
Fonte: Elaborado Priscila Aparecida Coutinho

Siglas dos gráficos: efc (ensino fundamental completo), efi (ensino fundamental incompleto), emc (ensino médio completo), emi (ensino médio incompleto), esi (ensino superior incompleto), esc (ensino superior completo).

Apenas um aluno declarou que a mãe concluiu o ensino superior; entre os pais, nenhum concluiu o curso de graduação. A maioria tanto das mães quanto dos pais não concluiu o Ensino Fundamental, representando o alto índice de 61,11% das mães e, para os pais, ainda maior: 75 %. Os que responderam ‘outros’ identificaram como analfabetos, representando 2,78% das mães e 5,56% dos pais, evidenciando ainda mais a baixa escolaridade dos progenitores dos discentes.

Perguntados sobre o motivo pelo qual retornaram aos estudos, podem-se observar as respostas no gráfico 8, a seguir:

Gráfico 8: Por que decidiu retornar seus estudos?



Fonte: Elaborado Priscila Aparecida Coutinho

Verifica-se, de acordo com o gráfico 8, que 50% responderam que retornaram aos estudos para realização pessoal; 33,33% para obter um emprego melhor, representando uma boa parte dos respondentes. Esses dados evidenciam a busca por qualificação para obter um emprego melhor, devido a mudanças ocorridas no mercado de trabalho, em que aqueles alunos que abandonaram os estudos precocemente agora retornam à escola para se qualificarem, como salientam Lopes e Sousa (2005, p.16):

As mudanças ocorridas no mercado de trabalho, no entanto, vêm exigindo mais conhecimentos e habilidades das pessoas, assim como atestados de maior escolarização, obrigando-as a voltar à escola básica, como jovem, ou já depois de adultas, para aprender um pouco mais ou para conseguir um diploma. Essa

realidade tem sido responsável pela criação de diversos projetos voltados para a alfabetização e educação de jovens e adultos.

Outro dado relevante desta questão é em relação a buscar a EJA simplesmente para obtenção de certificado, assunto apresentado previamente no Capítulo II, tendo em vista que apenas dois alunos responderam que retornaram os estudos para a obtenção de certificado, representando o menor percentual de respostas, 5,56%. Isso aponta que poucos buscam apenas a certificação, ao contrário do que se pode observar nas leis, igualmente já apresentadas.

Assim, quando perguntados se já pensaram em desistir do curso, a maioria respondeu que não, contrariando índices a respeito da EJA, que detém uma cultura de grande evasão, evidenciando a força de vontade de seus alunos em alcançar os objetivos apostos na questão anterior.

Esta questão solicitava uma justificativa para a resposta; apenas 10 participantes responderam. Percebe-se que grande parte dos que responderam ‘não’ declararam que o estudo é importante para um futuro melhor, e os que responderam ‘sim’ relatam que é complicado conciliar trabalho e estudo, conforme se observa nas respostas dos entrevistados no quadro 1:

Quadro 1: Por que pensou ou não em desistir do curso?

Participantes	Respostas
Participante 1	Não, “porque eu preciso de estudo para obter sabedoria e melhoria para me empregar”.
Participante 2	Não, “Porque quero me formar como delegada civil”.
Participante 3	Não, “porque quero terminar os estudos”.
Participante 4	Não, “Porque sei que o curso é apenas o começo”.
Participante 5	Não, “porque não aceito opiniões de pessoas que não acredito em mim”.
Participante 6	Não, “Porque sem estudo não somos nada. Estudo é tudo em nossa vida é uma aprendizagem que iremos levar para o resto da vida”.
Participante 7	Sim, “ Porque tinha muita gente me julgando, só que não ouvi e continuei a ir em frente”.
Participante 8	Sim, “Pela dificuldade em certas matérias”.

Participante 9	Sim, “Porque tenho que trabalhar e casa e dois filhos para cuidar”.
Participante 10	Sim, “Estava ficando puxado pois trabalho o dia todo até as 18:00, e a aula começa às 18:30”.

Fonte: Elaborado Priscila Aparecida Coutinho

Com relação à questão de já terem sofrido preconceito por serem alunos da EJA, as respostas apontam que 77,78% dos participantes nunca sofreram preconceito e 22,22% declararam que sim. Por estas respostas entende-se que, mesmo a minoria declarar ter sofrido preconceito, evidencia que ainda existe uma cultura contrária à EJA, arraigada na sociedade, questão está que foi abordada no Capítulo I deste estudo, assinalando que este receio em relação à EJA inicia pelo fato de o próprio governo colocar a modalidade de ensino sempre em paralelo ao sistema educacional, refletindo no próprio pensamento da sociedade.

É preciso que a sociedade compreenda que alunos de EJA vivenciam problemas como preconceito, vergonha, discriminação, críticas dentre tantos outros. E que tais questões são vivenciadas tanto no cotidiano familiar como na vida em comunidade. (LOPES; SOUSA, 2005, p. 2)

Esta questão requeria dos participantes, caso a resposta fosse afirmativamente, uma exposição de como foi a abordagem. Destacamos alguns relatos marcantes no quadro 2:

Quadro 2: Como foi o preconceito sofrido?

Participantes	Respostas
Participante 7	“ Falaram pra que estudar se não vai ser ninguém na vida. Ai pensei vou enfrente e mostrar para eles que posso muito ainda”.
Participante 9	“ Devido a idade”.
Participante 11	“ As pessoas perguntam você esta estudando por que larga disso”.
Participante 12	“ Acharam por eu ter maior idade porque eu era a mais velha da sala”.
Participante 13	“ As pessoas acham que não tem aulas normais como alunos do médio normal, fiquei chateada por isso”.
Participante 14	“ Que era muito velha para estudar”.

Fonte: Elaborado Priscila Aparecida Coutinho

Observa-se, pela fala dos alunos, que a maioria dos casos ocorreu devido aos estudantes retornarem aos estudos em idades mais avançadas, comprovando o pensamento de Paiva (2014),⁴ que evidencia uma falta de cultura educacional da população, que ainda pensam que escola é somente para crianças.

Sobre a avaliação que fazem do curso, as respostas obtidas são que 24 alunos consideram o curso ‘ótimo’, e o restante de 12 alunos considera o curso ‘bom’, as opções ‘regular’ e ‘ruim’ não obtiveram nenhuma resposta. Fica evidente que os discentes avaliam o curso de forma positiva e acreditam receber uma boa instrução.

3.2- AS PRETENSÕES DOS ALUNOS: POUCO DESÂNIMO E MUITAS ESPERANÇAS

Levando em consideração as perspectivas dos alunos em relação à progressão nos estudos, foram questionados se pretendem neles seguir e se acreditam obter conhecimento suficiente para tal, obtendo-se os seguintes resultados apresentados no quadro 3:

Quadro 3: Pretende seguir seus estudos? Você acredita que tem conhecimento suficiente para seguir os estudos?

19). Pretende seguir seus estudos?	Resposta	20). Você acredita que tem conhecimento suficiente para seguir os estudos?	Resposta
Sim	35	Sim	35
Não	1	Não	1

Fonte: Elaborado Priscila Aparecida Coutinho

Em ambas as questões, apenas um participante declarou que não, evidenciando que os discentes pretendem seguir nos estudos e se sentem preparados para essa jornada. As duas questões solicitavam o porquê da resposta dada, sendo que nem todos os participantes responderam. Em relação à questão 19, as declarações obtidas estão transcritas no quadro 4:

⁴ Tal posicionamento de Paiva foi declarado em uma participação no programa Roda de Conversa, veiculado pela Rede Minas em 29 de março de 2014.

Quadro 4: Por que pretende seguir os estudos?

Participantes	Respostas
Participante 1	“Não, por que agora não estou apto, veremos mais adiante”.
Participante 2	“Para engrenar em uma faculdade”.
Participante 3	“ Quero fazer uma faculdade para ter um emprego melhor”.
Participante 4	“ Pois pretendo fazer uma faculdade, me especializar em algo”.
Participante 5	“ Porque quero ter uma profissão melhor”.
Participante 6	“ Porque este curso nos incentiva a ir além”.
Participante 7	“Porque quero ser alguém melhor na vida”.
Participante 8	“Desejo fazer uma faculdade ou tecnólogo”.
Participante 10	“Pois estou aprendendo o conteúdo e ficando feliz com o resultado”.
Participante 14	“Porque pretendo fazer uma faculdade”.
Participante 15	“Pois pretendo fazer uma faculdade para um futuro melhor”.
Participante 16	“ Porque eu gosto e me faz ser uma pessoa melhor a cada dia”.

Fonte: Elaborado Priscila Aparecida Coutinho

Entende-se que a maioria dos discentes pretende seguir nos estudos e fazer uma faculdade para possuir emprego e, por consequência, uma vida melhor. O aluno que respondeu ‘não’ declara-se não apto no momento, mas evidencia que ainda há possibilidade para seguir os estudos mais adiante.

No que se refere às justificativas dadas à questão 20, o aluno que forneceu resposta negativa não expressou sua posição para a alternativa marcada. Os demais, que indicaram resposta afirmativa, deixam evidente que acreditam obter conhecimento suficiente para seguir os estudos, pois confiam em seu potencial, força de vontade, esforço, e estudam em casa para complementar os estudos da escola, conforme se verifica a seguir no quadro 5:

Quadro 5: Por que acredita ter conhecimento suficiente para seguir os estudos?

Participantes	Respostas
Participante 1	“Porque confio no que aprendi em meus estudos”.
Participante 2	“Estudo na escola e em casa para alcançar meus objetivos”.
Participante 3	“Porque basta ter vontade”.
Participante 4	“Pois sou capaz e acredito em mim”.
Participante 5	“ Sim, porque posso ensinar outras pessoas”.
Participante 6	“ Sim, acredito pois as coisas só são difíceis se a gente não tomar atitude e encarar a realidade”.
Participante 7	“Pretendo continuar e seguir em frente”.
Participante 8	“Porque estou me esforçando e continuarei estudando pela internet”.
Participante 10	“Sim, pois sempre gostei de desafios ainda mais superá-los e nunca é tarde para aprender mais”.
Participante 14	“Porque compreendo mais os conteúdos agora”.
Participante 15	“Pois sou capaz e acredito no meu potencial”.
Participante 16	“Sim, porque a cada dia mais consigo ter conhecimento”.

Fonte: Priscila Aparecida Coutinho

Analisando os dados em geral, verifica-se que os alunos que responderam ao questionário são pessoas, em sua maioria, pertencentes a classes menos favorecidas economicamente, oriundas de famílias com pouca escolaridade, que tiveram que interromper seus estudos para trabalhar, enfrentando preconceitos, mas que retornaram à escola em busca

de realizações pessoais, de um emprego melhor, e que, para isso, pretendem ingressar em um curso superior e confiam em suas capacidades para tal.

Neste contexto, a Educação de Jovens e Adultos assume, para estes discentes, a função de não somente prepará-los para o trabalho ou fornecer-lhes um certificado, mas, sobretudo, de oferecer-lhes a oportunidade de se formarem como cidadãos, superando a condição de oprimidos e marginalizados da sociedade, como propunha Freire (1983, p. 59):

(...) uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar este trabalho, foi possível perceber que a EJA abrange muitos conceitos, problemas, particularidades; nem sempre são consideradas as reais intenções de seus alunos. De modo geral, entende-se que ainda existem questões que necessitam de maior atenção por parte das autoridades e também da própria sociedade, além de pesquisas mais aprofundadas.

De acordo com o que foi apresentado no primeiro capítulo, durante muito tempo a educação de adultos não foi considerada uma necessidade, pois não merecia atenção por parte dos governantes. Isso somente veio a ocorrer devido à demanda de mão de obra mais qualificada, para estimular o crescimento econômico e não para oferecer formação aos indivíduos sem instrução que, em sua maioria, pertencem às classes mais baixas.

Entende-se que a EJA sempre foi disposta de forma paralela ao sistema educacional, sendo necessárias muitas batalhas para que ela fosse reconhecida como modalidade de ensino, com pouco investimento, sendo privilegiado o ensino mais econômico, que ao mesmo tempo atendesse aos interesses das classes mais beneficiadas e mantivesse o domínio das menos favorecidas.

Em referência à função da EJA, discutida no segundo capítulo, vale ressaltar que o problema não está na falta de aprovação de leis que determinam o funcionamento da EJA, mas no fato de não serem colocadas efetivamente em prática, acabando por considerá-la apenas como meio para obtenção de certificado, mantendo a cultura da educação com economia.

Tais leis sempre consideram o discente da EJA como um número, visando melhorar índices de analfabetismo e pouca escolaridade, ao contrário dos teóricos que fundamentam a modalidade de ensino em questão, por reconhecerem os alunos como pessoas que necessitam de uma educação de qualidade, gerada para formar efetivamente um cidadão pensante e consciente, preparados para progredirem nos estudos.

Ademais, há de se considerar que não basta ofertar cursos e garantir o acesso a eles; é necessário muito mais, como enfatiza Gadotti (2009, p. 12):

O direito à educação não se limita ao acesso. Mas, é verdade, a aprendizagem, na ótica neoliberal, realça apenas o chamado “conhecimento útil” e os aspectos individualistas e competitivos da aprendizagem. Não se trata de deslocar a tônica da educação para a aprendizagem. Trata-se de garantir, por meio de uma educação com qualidade social, a aprendizagem de todos os cidadãos e cidadãs que deve ser “sócio-cultural”(...).

Por meio da análise dos dados, demonstrada no terceiro capítulo, foi possível perceber que a maioria dos alunos participantes corresponde a uma camada mais carente da população, que procuram na educação uma forma de melhorar suas condições de vida, em busca de um emprego melhor, de progredirem nos estudos, para que esta busca se concretize. Salienta-se que eles não desejam apenas um certificado e sim um aprendizado digno e de qualidade.

Não se pode medir a qualidade da educação de adultos pelos palmos de saber sistematizado que foram assimilados pelos alunos. Ela deve ser medida pela possibilidade que os dominados tiveram de manifestar seu ponto de vista e pela solidariedade que tiver criado entre eles. (GADOTTI; ROMÃO. 2011, p. 39)

Percebe-se, ao longo deste trabalho, que a Educação de Jovens e Adultos traz em si um problema que advém de suas raízes: cultura de apenas ser reposição de uma escolaridade perdida, com cursos e exames de aceleração, imposta pelas classes dominantes, que visam apenas certificação. Ao contrário deste fato, o que realmente os alunos buscam nesta modalidade de ensino é uma educação que propicie um preparo adequado para progredirem nos estudos e assim terem oportunidades melhores na vida.

Faz-se necessária, dessa forma, uma ação conjunta entre sociedade e governantes. À sociedade cabe a função de reconhecer a importância da EJA para a formação daqueles que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos; aos governantes, considerar a EJA efetivamente como modalidade de ensino, determinar maior investimento na educação, garantir que as leis sejam efetivadas e, o mais importante, reconhecer o aluno como pessoa com desejos, necessidades particulares, e não como números. Isto para que a Educação de Jovens e Adultos seja voltada para a consolidação da aprendizagem de seus discentes e não apenas para a certificação.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, Ângela Aparecida de Almeida; SATO, Isaura Pinato; QUAGLIO, Paschoal. Educação de jovens e adultos: perspectivas para o terceiro milênio. **Educação em Revista**, Marília, v. 1, n. 2, p.27-41, 2001. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/666/549>. Acesso em: 11 jul. 2016.

ARAÚJO, Adálcio Carvalho de. Educação supletiva e ensino supletivo como política nacional: nas trilhas da história da Educação de Adultos - da Constituição de 1891 à Lei nº 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, VIII, n. 16, p.69-100, jul. 2015. Disponível em: http://revistappp.uemg.br/pdf/ppp16/educacao_supletiva.pdf. Acesso em: 15 jul. 2016.

BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. O Mobral e alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, p.196-209, fev. 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967. **Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos**. Brasília, 15 de dezembro de 1967.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 11 de agosto de 1971.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 11/2000**. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. A função reparadora na educação de jovens e adultos: uma leitura do cotidiano escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 21, n. 35, p.210-233, maio 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3962/3229>. Acesso em: 14 jul. 2016.

CARDOSO, Ana Lucia Tomaz. **A educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho**. 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/encontro/encontro1/trab_pdf/t_ana_lucia_tomaz_cardoso.pdf. Acesso em: 05 maio 2016.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro; NOMA, Amélia Kimiko. Reparação da dívida social da exclusão: uma função da educação de jovens e adultos no Brasil?. **Revista Histedbr Online**, Campinas, especial, p.225-237, maio 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art14_33esp.pdf. Acesso em: 14 maio 2016.

COSTA, Camila. **'Brasil nunca aplicou Paulo Freire', diz pesquisador**. 2015. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150719_entrevista_romao_paulofreire_cc>. Acesso em: 30 jun. 2016.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A juventude e a educação de jovens e adultos**: reflexões iniciais novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 53-67.

DI PIERRO, Maria Clara (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília, DF: Unesco, 2008.

_____. HADDAD, Sérgio. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>> Acesso em 21 abr. 2016.

_____. HADDAD, Sérgio. **Transformações nas Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no Início do Terceiro Milênio**: uma análise das agendas nacional e internacional. Campinas: Cad. Cedes, ano XXXVI, nº 96, 2015, p.197-217. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Ação cultural para liberdade**: e outros escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação matemática de jovens e adultos**: especificidades, desafios e contribuições. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Instituto Paulo Freire, série cadernos de formação; 4.

_____. **Educação e poder**: introdução a pedagogia do conflito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, Sergio. **Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. In: BRZEZINSKI, Ilda. **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Ensino Supletivo no Brasil**: o estado da arte. Brasília: Reduc, 1987.

HORIGUTI, Angela Curcio. **Do MOBREAL ao PROEJA: conhecendo e compreendendo as propostas pedagógicas**. 2009. Trabalho de conclusão de curso - Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada A Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, 2009. Disponível em: <http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201051103752984angela_curcio_horiguti...pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUZA, Luzia Silva. EJA: Uma Educação Possível ou Mera Utopia?. 2005. **CEREJA**. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf>. Acesso em: 21 de abr. 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2003.

MORRONE, Beatriz; OSHIMA, Flávia Yuri. Maria Clara Di Pierro: "perdemos 3,2 milhões de matriculas na educação de jovens e adultos": A educadora da Faculdade de Educação da USP diz que o programa não se adéqua às necessidades de adultos que precisam estudar e trabalhar. **Época**, São Paulo, 27 jun. 2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/06/maria-clara-di-pierro-perdemos-32-milhoes-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos.html>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

MOURA, Maria da Gloria Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar Sobre sua trajetória histórica**/ Maria da Glória Carvalho Moura – Curitiba:Educarte, 2003.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. S.i.: Rede Minas, 2014. P&B. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vOyWBZuMHBQ>>. Acesso em: 13 maio 2016.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2003.

REIS, Dermival Ribeiro. **Minidicionário escolar: Língua Portuguesa**. São Paulo: DCL, 2001.

SILVA, Fernanda Maria da; BARBOSA, Marina Andretta; UYTDENBROEK, Xavier. **A função social da escola na educação de jovens e adultos: pra quê te querem**. s. d. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2008.1/a_funcao_social_da_escola_na_educacao_de_jovens_e_adultosvter_uytdenbroek.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

SOUZA, Olívia Maria Costa Granjeiro de, ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. Trabalho Precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 13, n. 4, p. 713-722, out-dez, 2008. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122111009>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

ANEXOS

ANEXO I

Questionário

Título da pesquisa: “Perfil geral de alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual de Bueno Brandão”

Instituições/empresas onde será realizada a pesquisa: Escola Estadual de Bueno Brandão

Orientador responsável: Profa. MSc. Melissa Salaro Bresci

Pesquisador responsável: Priscila Aparecida Coutinho

Licencianda em Matemática – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas – Campus Inconfidentes

Celular:

E-mail:

PROCEDIMENTO PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO
--

Obs.: Todas as questões objetivam apenas à coleta de informações. Não há respostas certas ou erradas. Não deixe nenhuma questão sem resposta.

Nome/Apelido: _____
(FACULTATIVO)

1. Sexo:

☐ Masculino ☐ Feminino

2. Idade: (em anos) _____

3. Cidade de origem _____

4. Estado civil:

☐ Casado(a)

☐ Separado(a)/divorciado(a)

☐ União estável

☐ solteiro(a)

5. Ocupação: _____

6. Grau de Escolaridade da mãe:

☐ Ensino Fundamental Incompleto

☐ Ensino Fundamental Completo

☐ Ensino Médio Incompleto

☐ Ensino Médio Completo

☐ Ensino Superior Incompleto

☐ Ensino Superior Completo

☐ Outro. Qual?

☐ Ensino Fundamental Completo

☐ Ensino Médio Incompleto

☐ Ensino Médio Completo

☐ Ensino Superior Incompleto

☐ Ensino Superior Completo

☐ Outro. Qual?

8. Reside em casa:

☐ Própria

☐ Alugada

☐ Cedida

9. Reside em área:

☐ rural

☐ urbana

10. Quantas pessoas residem em sua casa, incluindo você:

☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ou mais

Descreva quem são: (mãe, pai, irmãos, tios, avós)

7. Grau de Escolaridade do pai:

☐ Ensino Fundamental Incompleto

11. Por que interrompeu seus estudos?

- ☐ para trabalhar
☐ reprovou em algum ano
☐ não gostava de estudar
☐ não tinha acesso à escola
☐ outro. Especifique

12. Com quantos anos interrompeu os estudos? _____

13. Por que decidiu retornar seus estudos?

- ☐ Para obter um certificado
☐ Para conseguir um emprego melhor
☐ Para realização pessoal
☐ Outros motivos. Quais?

14. Com quantos anos decidiu retornar aos estudos? _____

15. Você recebeu apoio de seus familiares quando resolveu retornar aos estudos?

- ☐ Sim ☐ Não

16. Em algum momento você pensou em desistir do curso?

- ☐ Sim ☐ Não Por quê?

17. Você já sofreu algum preconceito por ser aluno(a) da EJA?

- ☐ Sim ☐ Não

Se sim, como foi?

18. Como você avalia o curso?

- ☐ Ótimo
☐ Bom
☐ Regular
☐ Ruim

19. Pretende seguir seus estudos?

- ☐ Sim ☐ Não Por quê?

20. Você acredita que tem conhecimento suficiente para seguir os estudos?

- ☐ Sim ☐ Não Por quê?

Obrigada por sua participação!

ANEXO II

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1. Título da pesquisa: Perfil geral de alunos da Educação de Jovens e Adultos – Escola Estadual de Bueno Brandão (integrante da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvida no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas – Campus Inconfidentes)

2. Instituição onde será realizada a pesquisa: Escola Estadual de Bueno Brandão

3. Orientador responsável: Profa. MSc. Melissa Salaro Bresci

4. Pesquisador responsável: Priscila Aparecida Coutinho

5. Endereço:

email:

tel.:

Atenção: É importante que o responsável pela Instituição leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos do estudo e o consentimento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1. Objetivos: Compreender a questão da Educação de Jovens e Adultos;

Compreender as expectativas que têm em relação a seus estudos.

2. Metodologia/procedimentos: A metodologia utilizada neste trabalho será a pesquisa quantitativa e qualitativa bibliográfica. Serão coletados dados nas salas das turmas da EJA ensino médio e fundamental, afim de se traçar um perfil do discente que frequenta a instituição nessa modalidade de ensino. Para a coleta de dados será aplicado um questionário estruturado junto aos discentes regularmente matriculados e frequentes as aulas

3. Consentimento: A participação da Instituição é **voluntária**, isto é, a qualquer momento a mesma pode desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo a ambas as partes. Li e entendi as informações precedentes. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para a participação desta instituição/empresa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento.

DIRETOR DA ESCOLA

Carimbo do responsável pela instituição/empresa

____/____/____
Data

Priscila Aparecida Coutinho

____/____/____
Data

ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “**Perfil geral de alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual de Bueno Brandão**”

Objetivos: Compreender a questão da Educação de Jovens e Adultos;

Compreender as expectativas que têm em relação a seus estudos. Suas respostas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, desde que você assim determine. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **nesta pesquisa** e os resultados divulgados em eventos e/ou publicações científicas.

Sua participação é **voluntária**, e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua colaboração nesta pesquisa consistirá em responder às perguntas do questionário.

Você não terá **nenhum custo** ou **quaisquer compensações financeiras**. Não há **nenhum risco** de quaisquer natureza relacionado à sua participação.

Seu nome pode ser divulgado/citado nas pesquisas seguintes?

() sim () não

Desde já agradeço sua colaboração!

Orientador responsável: Profa. MSc. Melissa Salaro Bresci

Pesquisador responsável: Priscila Aparecida Coutinho

Licencianda em Matemática – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas – Campus Inconfidentes

Celular:

E-mail:

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar da pesquisa proposta, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Nome do voluntário da pesquisa (letra de imprensa)

Assinatura do voluntário

_____, _____ de _____ de 2016.

Local

Dia

Mês