

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO  
CENTRO DE CIENCIAS DO HOMEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS - PPGPS/UENF**

**MÍRIAN CARVALHO DE ARAUJO BARRETO**

**O ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO E A EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS: um olhar dos jovens em meio aos (des)  
amparos das políticas públicas**

Campos dos Goytacazes  
Junho de 2011

**O ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO E A EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS: um olhar dos jovens em meio aos (des)  
amparos das políticas públicas**

**MÍRIAN CARVALHO DE ARAUJO BARRETO**

ORIENTADORA: Professora Dr<sup>a</sup> Silvia Alicia Martinez

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Alicia Martínez.

Campos dos Goytacazes  
Junho de 2011

B273 Barreto, Mírian Carvalho de Araujo

O ensino médio regular noturno e a educação de jovens e adultos: um olhar dos jovens em meio aos (des)amparos das políticas públicas / Mírian Carvalho de Araujo Barreto -- Campos dos Goytacazes, RJ, 2011.  
206 p.: il

Orientador: Sílvia Alícia Martinez  
Dissertação (Mestrado Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2011  
Bibliografia: f. 190 - 197

1. Ensino Médio. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Políticas públicas.  
I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Centro de Ciências do Homem. II. Título.

# **O ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um olhar dos jovens em meio aos (des) amparos das políticas públicas**

**MÍRIAN CARVALHO DE ARAUJO BARRETO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sílvia Alicia Martínez.

Aprovada em 30 de junho de 2011.

Comissão examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Libânia Nassiff Xavier (Doutora em Educação- PUC-RIO) UFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Sonia Martins de Almeida Nogueira (Doutora em Educação – UFRJ) UENF

---

Prof. Gerson Tavares do Carmo (Doutor em Sociologia Política- UENF) UENF

---

Prof<sup>a</sup>. Sílvia Alicia Martínez (Doutora em Educação- PUC-RIO) UENF Orientadora

Dedico este trabalho aos educadores que, em suas muitas inquietações, vão encontrando “saídas” para os embates do cotidiano escolar. Educadores que não desistem, ainda que as circunstâncias se mostrem tão conflitantes.

Mas também aos jovens que, em se “emprestando” a este espaço investigativo deram “tom” e “voz” ao corpo das questões envolvidas nesta análise. Uma dimensão em que teoria e “voz” se entrecruzam neste espaço de formação acadêmica.

## AGRADECIMENTOS

À minha família consangüínea pelo apoio irrestrito neste tempo de tanta “turbulência” e necessidade de “socorro”. Minha mãezinha querida, uma incentivadora cuidadosa em todo o tempo. Roberto pelo apoio sem distinção. Minha irmã Daisy, Paulo e seus “filhotes” – uma “turma” muito especial, sempre pronta a servir. Meu mano Robertinho pelo incentivo e preocupação, e sua amada Vambria, que prontamente se ocupou em fazer a tradução do resumo/abstract. Ao meu filho Iverson, amigo e companheiro incansável, que soube lidar com tantas ausências. Obrigada pelo apoio e amor incondicional!

À “família maior”, pelo suporte para além dos limites de tempo e espaço – um presente de Deus.

À amiga-irmã Josete, pelo companheirismo, incentivo e acolhida em todo o tempo de convivência profissional e acadêmica.

À minha orientadora Silvia Martinez, pela confiança e respeito depositados desde o início dessa caminhada. Pelos risos, desafios, acolhida, além de um olhar cuidadoso, que muito me deixou segura. Suas “provocações” ajudaram a compor um novo olhar sobre esta pesquisa possibilitando um resultado para além das minhas expectativas pessoais.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Políticas Sociais - PPGPS, desde a composição da banca no momento de seleção para o mestrado (Marcelo Gantos, Sonia Nogueira, Hernan Mamani), à qualificação (Leny Azevedo e mais uma vez Sonia Nogueira). E aos momentos de aprendizado e construção acadêmica em cada uma das disciplinas ministradas às quais cursei com os professores Silvia Martinez, Leny Azevedo, Marcelo Gantos, Sonia Nogueira, Liéte Accácio, Marcos Pedlowski e Hernan Mamani.

Aos amigos companheiros de turma desta etapa de formação acadêmica.

Aos meus colegas do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert que vibraram comigo desde a aprovação no processo de seleção. Companheiros

incansáveis e amigos de todas as horas. E à minha diretora Angela Maria Sanges de Alvarenga Rosa, incentivadora e parceira neste tempo.

À Mônica e Edméa, minhas mais recentes parceiras de trabalho – pessoas que admiro e respeito. Mais uma conquista no caminhar de uma sólida amizade.

À Coordenadoria Regional de Ensino Norte Fluminense I, na pessoa da gerente de ensino Neiva Sampaio, pelo atendimento dispensado em todos os momentos de investigação preliminar.

Às diretoras da “ESCOLA F” e seus jovens alunos do ensino médio noturno, especialmente os oitenta e cinco participantes da pesquisa. Sem eles não se consumaria esta pesquisa. Também ao pessoal de apoio (serventes), coordenadores de turno, secretária, porteiros, vigias, inspetores, enfim, todos os que compõem o 3º turno desta escola, os quais foram extremamente amáveis e solícitos em todo o tempo.

Aos professores Libânia Xavier, Sonia Nogueira e Gerson Carmo que prontamente aceitaram o convite para compor a banca examinadora.

A todos os que, mesmo sem terem seus nomes mencionados, compuseram essa etapa, marcando-a com carinho e compreensão, sobretudo com aprendizado. Meus sinceros agradecimentos!

Agradeço a Deus, Pai de nosso Senhor Jesus Cristo, o qual me amou e me sustentou desde o ventre de minha mãe. A Ele todo o louvor, honra e glória.

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.

Paulo Freire



## RESUMO

O ensino médio regular noturno e a educação de jovens e adultos (EJA) trazem semelhanças, mas, sobretudo desafios que precisam ser superados no contexto da educação brasileira. Os problemas da dualidade estrutural que acompanha a trajetória do ensino médio no Brasil, além das políticas de expansão e universalização vinculadas ao aspecto da qualidade apresentam-se como ponto de discussão. Através de técnicas de coleta quantitativa e qualitativa, buscou-se levantar a “realidade” dessas duas modalidades tomando como ponto de partida uma unidade escolar da rede pública estadual no município de Campos dos Goytacazes-RJ, observando a ocupação do “espaço” da EJA e do regular entre os jovens de 17 a 24 anos. Suas escolhas por uma ou outra modalidade apontam razões que vão desde o “valor” da certificação, ao tempo que dispõem para cursarem o ensino denominado “completo”. Reconhecem vantagens e desvantagens desta ou daquela modalidade, destacando um ensino mais facilitado na EJA em relação ao regular, bem como a flexibilidade em relação ao aluno trabalhador. Apontam a falta de conhecimentos básicos para prosseguir estudos - fruto do aligeiramento do processo, o despreparo para o mercado de trabalho, a ruptura na relação de proximidade professor e aluno, apesar do grande público “flutuante”. Suas trajetórias escolares são distintas e estar na escola tem o sentido de cumprimento de uma etapa obrigatória. Políticas deficitárias na trajetória histórica do ensino médio reforçam a questão da expansão e universalização. A redução da oferta e o anunciado esvaziamento deste segmento assinalam gradativa substituição do regular pela EJA no cumprimento da educação básica.

Palavras-chave: ensino médio regular noturno; educação de jovens e adultos; políticas públicas; juventude

## ABSTRACT

Night high school's regular system bears similarities with the youth and adult's education (EJA), but, above all, challenges to be overcome in the context of Brazilian education. The structural duality problem, that runs alongside the trajectory of high school in Brazil, and the expansion and universalization's policies linked to the quality aspect present themselves as points of discussion. Through techniques of collecting qualitative and quantitative, it was aimed to raise the "reality" of these two modes by taking as starting point a public school unit of the state public sector located in Goytacazes-RJ municipality, observing the occupation of EJA and regular high school "place" among young people from 17 to 24 years. Their choices for either mode point the reasons ranging from the "value" of certification to their time disposal to course the education denominated as "complete". They recognize advantages and disadvantages of both modes, and emphasize the EJA's teaching facilitation in relation to regular teaching, as well as the flexibility towards student worker. They point a lack of basic knowledge for further education – fruit of the streamlined education process, the unpreparedness for the job market, the rupture in the relationship of proximity between teacher and student, despite the general public "float". Their school histories are distinct and being in school has the sense of fulfilling a required step. Deficit policies in the historical trajectory of the high school education reinforce the issue of expansion and universalization. The offer's reduction and the announced emptiness of this segment indicate a gradual replacement of the regular education to EJA for fulfillment of elementary and secondary education.

Keywords: night high school's regular; youth and adult's education; public policies; youth.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Censo escolar 2007 - Campos dos Goytacazes/RJ – Matriculados na EJA

Tabela 2 - Matriculados no ensino médio e em escolas públicas estaduais em Campos dos Goytacazes /RJ- Censo escolar 2009

Tabela 3 - População - Campos dos Goytacazes/RJ- Primeiros resultados do Censo 2010

Tabela 4 – Estudantes matriculados de 5 anos ou mais de idade, valores relativos, por Grandes Regiões– PNAD-2004

Tabela 5 - Matrículas Ensino Médio Brasil e na Rede Federal de 1991 a 2007

Tabela 6 - Matrícula no Ensino Médio por Dependência Administrativa -2001/2006

Tabela 7 - Matrículas no ensino médio regular noturno no país

Tabela 8- Percentual de Estudantes de 5 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões, segundo o nível de ensino e a rede de ensino que freqüentavam – 2004

Tabela 9 - Alunos da educação de jovens e adultos por faixa etária, segundo Região Geográfica e a Unidade da Federação

Tabela 10 - Evolução da Matrícula na EJA por Dependência Administrativa – 2006-2007

Tabela 11 - Escolas da rede pública estadual no município de Campos dos Goytacazes - Ensino Médio regular e EJA

Tabela 12 - Escolas Estaduais - área urbana do município de Campos dos Goytacazes que oferecem ensino médio - regular e EJA

Tabela 13 - Relação de matrículas nas escolas públicas estaduais no município de Campos dos Goytacazes - ensino médio regular noturno e EJA

Tabela 14 - Evolução do quantitativo de turmas do Ensino Médio Regular - 1997 a 2010

Tabela 15 - Matriculados e evadidos - EJA

Tabela 16 - Matrículas por turma - Ensino Médio Regular Noturno-Ano de 2010

Tabela 17 – Faixa etária dos matriculados no ensino médio EJA – participantes da pesquisa - 1º semestre 2010

Tabela 18 – Faixa etária dos matriculados no ensino médio Regular – participantes da pesquisa – ano de 2010

Tabela 19 - Situação da moradia – EJA

Tabela 20 - Situação de moradia – Regular

Tabela 21 - Quanto ao transporte para a escola – EJA

Tabela 22 - Quanto ao transporte para a escola – Regular

Tabela 23- Distribuição percentual das pessoas de 15 anos ou mais de idade que freqüentaram o ensino regular antes do curso de educação de jovens e adultos- Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2007

Tabela 24 - Frequência na EJA antes do médio regular noturno

Tabela 25 - Frequência no Regular antes da EJA

Tabela 26 - Última série que cursou no diurno

Tabela 27 - Idade que concluiu o fundamental

Tabela 28 - Ocupação atual- alunos da EJA

Tabela 29 - Ocupação atual- alunos do Regular

Tabela 30 - Projetos presentes e futuros

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Matriculados no ensino médio no país

Gráfico 2- Oferta de turmas no Ensino Médio Regular -2005 a 2010

Gráfico 3 - Matriculados por semestre na EJA- 2005 a 2010

Gráficos 4 e 5- Aprovados no ensino médio EJA e REGULAR

Gráficos 6 e 7 - Aprovados no ensino médio noturno –EJA e regular

Gráficos 8 e 9- Percentual geral de Evadidos e NF na EJA e no Regular

Gráfico 10- Matriculados e evadidos na EJA em 2010

Gráfico 11- Tempo de matrícula na escola – nº percentual e absoluto

Gráfico 12- Tempo de matrícula na escola- em números absolutos

Gráfico 13- Ocupação profissional dos Pais/responsáveis- EJA

Gráfico 14- Ocupação profissional dos Pais/responsáveis- regular

Gráficos 15 e 16- Escolaridade dos pais/responsáveis – EJA e Regular

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Fachada lateral do prédio

Figura 02 – Fachada frontal do prédio

Figura 03 – Entrada principal

Figura 04 – Portão de entrada de veículos

Figura 05 – Entrada principal e varanda

Figura 06 – Grade de separação entre o portão-garagem e o pátio interno

Figura 07 - Oratória na parte externa do prédio

Figura 08 - Pátio à direita do portão de entrada principal

Figura 09 - Pátio à esquerda do portão principal

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EF – Ensino Fundamental

EJA- Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDEB- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFF – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Fluminense

IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA – Movimento de Alfabetização

PAS- Programa Alfabetização Solidária

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEEDUC - Secretaria Estadual de Educação



## SUMÁRIO

Introdução	O caminho entre o pesquisador e o objeto em meio às escolhas e vivências introdutórias .....	19
Capítulo I	O ENSINO MÉDIO E SUA TRAJETÓRIA ENTRE O REGULAR NOTURNO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: em meio à expansão, universalização e qualificação.....	31
1.1-	Entre a Revolução de 1930 e a NOVA LDBEN nº 9.394/96: um breve panorama histórico.....	32
1.2-	O ENSINO MÉDIO: textos e contextos entre a expansão e o sentido em busca de uma identidade.....	37
1.3-	O ENSINO NOTURNO: uma relação escola-trabalho?.....	42
1.4-	A perspectiva da expansão e universalização entre o regular e a educação de jovens e adultos.....	44
1.5-	O perfil do Ensino Médio público.....	48
	1.5.1- Um “patinho feio” que ainda não virou cisne: a questão do investimento em meio à expansão.....	50
Capítulo II	A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO CONTEXTO DOS ANOS 90: um breve panorama histórico entre a EJA e o ensino médio .....	53
2.1-	A Reforma do Estado.....	57
2.2-	Políticas educacionais dos anos de 1990.....	60
2.3-	A Educação Fundamental e suas afetações na EJA e no ensino médio.....	61
2.4-	A Reforma da Educação Média e Técnica.....	65
2.5-	A Educação de Jovens e Adultos: uma alternativa na trajetória dos jovens .....	70
	2.5.1- A EJA sob a visão compensatória e a identidade das suas funções.....	75
	2.5.2- O direito e a universalização na Educação de Jovens e Adultos.....	78

Capítulo III	A ESCOLA-CAMPO E O CAMPO DA PESQUISA EM MEIO AO PERCURSO METODOLÓGICO.....	82
3.1-	A coleta dos dados numa perspectiva qualitativa.....	91
3.1.1-	O espaço escolar e a convivência.....	100
3.2-	Evolução das turmas: dados ampliados entre 1997 e 2010.....	104
3.3-	Quanto à oferta de turmas, índice de evasão, frequência e aproveitamento: um olhar sobre o ano letivo de 2010.....	110
Capítulo IV	OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO REGULAR e da EJA: suas vozes e experiências em meio ao ensino noturno em análise.....	114
4.1-	Quanto às motivações dos jovens ao buscarem o ensino médio:.....	115
4.1.1-	Sobre a dimensão do conhecimento e sua vivência: escolaridades.....	128
4.2-	Por que EJA? Ou, por que não EJA? A escolha:.....	135
4.3-	O saber e a subsistência: dois pontos no imediatismo da existência.....	137
4.4-	Ser aluno da EJA ou do regular: que diferença isso traz?.....	141
4.5-	Quanto à escolha pelo noturno e o sentido dessa mudança:.....	147
4.6-	Planos para o futuro em suas expectativas pessoais e coletivas:.....	153
4.7-	A trajetória escolar dos jovens: utilidade, qualidade e o sentido do aprendizado na escola.....	158
4.8-	Quanto ao significado e sentido da escola e de estar na escola noturna: experiências vividas no tempo e espaço da escola.....	162
4.8.1-	Sobre o direito de estudar/estar na escola.....	164
4.8.2-	A escola e o seu papel: a visão dos jovens do ensino noturno.....	166
4.8.3-	Quanto ao cumprimento do referido papel/função da escola: percepções juvenis .....	168
4.9-	Ser aluno: a experiência no ensino noturno e sua naturalização na	

experiência dos jovens.....	170
4.9.1- Sobre ser jovem e aluno: a relação escola/jovem.....	172
4.10- Um olhar juvenil sobre a EJA e o regular e as suas (des) vantagens.....	175
 ENTRE FATOS E RELATOS: algumas considerações finais.....	 180
Referências.....	190
Apêndices.....	198

## **O CAMINHO ENTRE O PESQUISADOR E O OBJETO EM MEIO ÀS ESCOLHAS E VIVÊNCIAS INTRODUTÓRIAS**

Nem sempre as razões que levam um pesquisador a determinado objeto/tema estão pautadas na vivência deste com o referido tema. Nem sempre o pesquisador é alguém experimentado no campo da investigação metodológica como parte de sua formação acadêmica egressa. Mas, apesar das muitas facetas na experiência com a pesquisa, os por quês vão surgindo independente das vivências trazidas na bagagem acadêmico-profissional, e vão se delineando em propostas investigativas cuidadosas e atentas ao “compasso” do aprendizado pessoal.

Pensar no ensino médio noturno é sem dúvida um desafio, visto que na trajetória pessoal enquanto estudante e professora não couberam espaços de vivência nem mesmo coletiva nesse campo. Mas, nem por isso fica de fora a inquietação diante do crescente número de jovens que são regularmente encaminhados pelas próprias escolas para o curso noturno, preferencialmente a educação de jovens e adultos, como se ali estivesse a solução para todos os possíveis problemas que acompanham uma trajetória escolar mal sucedida.

Os dados da PNAD 2007 indicam que um percentual bastante significativo de estudantes já cursou o ensino médio regular antes de matricular-se na educação de jovens e adultos, o que traz indicativos de migração ou abandono temporário do ensino regular e futura busca pela EJA (educação de jovens e adultos).

Estudos e pesquisas (Gomes e Carnielli, 2003; Navarro, 2005; Nascimento, 2007; Graciano e Haddad, 2009; Krawczyk, 2009) têm sido realizados sobre o ensino médio noturno, dada a sua importância em atender uma parcela significativa da população brasileira que quer se escolarizar. Contudo, esses mesmos estudos indicam que este é um tema que ainda precisa ser aprofundado, considerando que as políticas públicas não têm atribuído a esta etapa do nível básico de ensino a importância que o mesmo tem para a faixa da população que não pode frequentar a escola durante o dia.

Segundo Navarro (2005), o resgate da história do ensino noturno no Brasil aponta um espaço que não leva em conta a condição do seu estudante. Portanto, nesse campo de estudo, haveria possibilidades de investigação que poderiam levar

ao entendimento acerca das razões que concorrem para a possível permanência do aluno no ensino médio regular noturno em lugar da educação de jovens e adultos, apesar da distorção idade-série.

A preocupação com essa realidade e com o “remédio” prescrito diante do “diagnóstico” dessa “enfermidade” presente não apenas no período de conclusão, mas em toda a etapa de formação escolar básica, veio despertando o desejo de aprofundar conhecimentos teórico-práticos sobre a experiência vivida no âmbito da rede pública estadual de ensino na cidade de Campos dos Goytacazes-RJ.

Inicialmente o foco do olhar destinava-se exclusivamente aos concluintes na educação de jovens e adultos (EJA), mas o cuidadoso processo de orientação acadêmica através da professora Silvia Alicia Martinez trouxe encaminhamentos valiosos e o despertar pela inclusão de outra modalidade numa proposta comparativa de análise, neste caso o ensino médio regular noturno.

Em Sacristán (2005) vê-se que há uma obviedade em torno do olhar, ao tratar dos sentidos que atribuímos às situações, pessoas e ações através das concepções que temos sobre tais, de acordo com as práticas dos grupos em seu cotidiano, e de acordo com os valores que atribuímos às mesmas:

[...] nossa “lente” não é uma criação totalmente original, pois, embora organize os traços singulares de cada uma, ela, inevitavelmente, reflete certos valores sociais mais ou menos generalizados e compartilhados. Essa rede se transforma em uma disposição para entender, valorizar e reagir diante dos demais, e nós a manifestamos de maneira particular diante de cada indivíduo e em cada encontro que mantemos com ele. Assim, quando nos referimos a aluno, criança e jovem – como acontece também com *adulto* ou com aqueles que agrupamos na *terceira idade* – estamos nos referindo a categorias construídas por idéias, práticas de diferentes tipos e desejos que nos pertencem pessoalmente, mas que também refletem formas socialmente propagadas de pensar, hábitos generalizados de comportamentos e de atitudes e valores de nosso tempo; algumas construções que carregam resquícios de um passado mais ou menos próximo, mais ou menos atualizado (grifos do autor). (SACRISTÁN, 2005, p. 23)

Portanto, diante da “lente” impressa ao olhar de cada pesquisador, este trabalho seguiu na perspectiva de manter-se fiel às informações, tratando-as com muito rigor na dimensão do valor contido nesses dados.

Por tratar-se de um campo totalmente novo, estranho mesmo, foi necessário investir em algumas leituras e pesquisas preliminares no intento de entender, pelo menos num primeiro momento, um pouco da realidade alvo de tantas discussões e ações ao longo de algumas décadas. E perceber que as lacunas vivenciadas no universo de um município no interior do estado do Rio de Janeiro assemelham-se às que têm sido apresentadas como problemas em nível nacional, ampliaram ainda mais as possibilidades investigativas em relação à obtenção de dados que comprovassem ou não as suspeitas iniciais.

O Censo Escolar 2007 traz o quantitativo de 110.924 estudantes, para um total de 426.154 habitantes no município de Campos dos Goytacazes. Dentre esses, uma parcela de 17,56% dos estudantes da educação básica encontra-se matriculada em educação de jovens e adultos predominantemente na área urbana da cidade. (Tabela 1):

**Tabela 1- Censo escolar - Dados estatísticos sobre o município de Campos dos Goytacazes – total de alunos e matriculados na EJA- 2007**

Nº de Habitantes no município de Campos dos Goytacazes	Nº de alunos	Alunos em Educação de Jovens e Adultos da educação básica	Em escolas urbanas	Em escolas rurais	Alunos matriculados no ensino médio
<b>426.154</b>	<b>110.924</b>	<b>19.482</b>	15.963	3.519	<b>16.571</b>

Fonte: MEC/Censo Escolar 2007

Em relação ao ensino médio, o mesmo Censo traz um total de 16.571 matriculados, representando 14,94% dos alunos em educação básica em todo o município. Já os dados do Censo Educacional de 2009 indicam redução do quantitativo de estudantes no ensino médio. (Tabela 2)

**Tabela 2- Alunos matriculados no ensino médio e em escolas públicas estaduais no município de Campos dos Goytacazes /RJ- Censo escolar 2009**

Nº de Habitantes (estimativa do IBGE em 2009)*	Matriculados no ensino médio	Matriculados em escolas públicas estaduais
<b>434 mil habitantes</b>	15.935	11.749

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2009. \*IBGE-2009- disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm>.

Os dados preliminares apresentados pelo IBGE em relação ao ano de 2010 apontam um crescimento populacional de 29.545 habitantes em relação a 2009. Notadamente a concentração desses habitantes dá-se na área urbana da cidade e

entre o gênero feminino. E quanto aos dados levantados em 2007, o crescimento nos últimos três anos gira em torno dos 37.391 habitantes (Tabela 3).

**Tabela 3- População do município de Campos dos Goytacazes- Primeiros resultados do Censo 2010**

Total da população	463.545
Total de homens	223.100
Total de mulheres	240.445
Total da população urbana	418.565
Total da população rural	44.980

Fonte: IBGE, Primeiros Resultados do Censo 2010.

Levando-se em conta que uma parcela significativa da população é composta por jovens, dados preliminares da investigação já apontam a EJA como maior opção no processo de conclusão da formação escolar básica. Fato este que traz indagações quanto à questão da oferta e demanda do ensino médio no município.

De maneira geral, o objetivo desta pesquisa visou buscar compreender as escolhas dos jovens por EJA ou regular noturno enquanto modalidades do Ensino Médio, e em que medida estas escolhas estão mediadas pela presença ou ausência das políticas públicas levando-se em conta as vivências desses jovens.

Como objetivos específicos apresentam-se ainda análises quanto à faixa etária dos alunos e as séries/fases nas quais se concentra o maior número de matrículas numa determinada escola. Levantamento do perfil desses alunos, a fim de analisar semelhanças e diferenças entre as modalidades de ensino, além de verificar aspectos de ingresso e permanência no período entre 2005 e 2010. Identificar em que medida o ensino médio regular noturno tem ou não ocupado um “espaço” já destinado à EJA, considerando a circulação dos alunos entre as modalidades. E, como se expressa o significado/sentido da escola e de estar na escola noturna para esses jovens, caracterizando e comparando suas trajetórias escolares no processo de escolarização.

As descobertas teóricas apontaram inúmeras semelhanças entre as duas modalidades no campo das políticas públicas, e muitos por quês surgiram durante todo o processo em que se desenrolou a pesquisa, considerando a efetividade das políticas voltadas para esse público em formação média.

Embora o foco não tenha sido a juventude como categoria principal de análise, o recorte de idade (jovens de 17 a 24 anos) proposto à pesquisa, por si só já compõe o olhar voltado para uma faixa etária que contempla os estudos sobre juventude no país (SPÓSITO, 2003). A definição deste recorte etário levou em conta os estudos acerca das questões que envolvem o jovem tanto na EJA quanto no ensino noturno de maneira geral. Muito embora já se aponte a faixa etária de 15 a 29 anos como ampliação etária da juventude, dos 25 aos 29 anos a caracterização estabelecida é de jovem-adulto. Como esse não é o recorte pretendido por esta pesquisa, optou-se por manter o anteriormente definido.

O fenômeno da “juvenilização” identificado na EJA é um dos pontos de destaque sobre os estudos entre jovens e adultos nessa modalidade de ensino, reconhecendo-se que as últimas décadas do século XX foram marcadas pelo avanço de jovens em programas de escolarização de jovens e adultos (HADDAD, DI PIERRO, 2000). Esse fenômeno tem sido ponto de destaque nos estudos e análises, reiterando a necessidade de políticas efetivas por parte do Estado. Entre os inúmeros trabalhos apresentados sobre o tema, Roseli Vaz Carvalho (ANPED/2009) tratou da questão da invisibilidade do jovem na EJA, identificando-a como alternativa adotada por professores diante do desafio de lidar com um público tão heterogêneo.

A visibilidade da categoria juventude viveu um efeito crescente na perspectiva de alvo da ação pública, primeiramente voltada para situações de natureza violenta envolvendo jovens, e então para os desdobramentos da conjuntura sócio-econômica, provocando o debate sobre o desemprego juvenil, segundo Spósito (2007), suscitado por graves eventos envolvendo jovens em atitudes de extrema violência.

O Censo demográfico 2000, demonstrado pelo IBGE numa pirâmide etária, aponta diminuição da taxa de fecundidade, mas também uma expressiva “barriga jovem” entre os nascidos no início dos anos de 1980. O crescimento expressivo dessa população jovem foi registrado, mas também a previsão de diminuição desse crescimento, numa estimativa de 3,5 milhões em 2020. Aspectos como gravidez, altos índices de aborto entre as jovens (15 e 19 anos), somado aos resultados da violência e consumo/venda de entorpecentes, são indicados como causas dessa prevista diminuição (SPÓSITO, 2003).



Em Gomes e Carnielli (2003), por exemplo, têm-se outras abordagens que envolvem o fenômeno da juvenilização no contexto do ensino médio noturno, analisando os temores sobre a educação de jovens e adultos como um concorrente do regular noturno. Em suas pesquisas em escolas públicas em São Paulo pontuaram algumas questões, dentre as quais a configuração da EJA como uma educação de “segunda oportunidade” estigmatizada, e por se tratar de procura voluntária constatam-se oscilações quanto ao número de matrículas.

Outra constatação refere-se ao número de jovens acima da faixa etária prevista que permanecem na modalidade regular quando deveriam estar na EJA, ao que denominam de “zona cinzenta” entre essas modalidades (GOMES; CARNIELLI, 2003).

Paralela a isso, a questão da formação escolar num curso de formação geral impôs certo grau de reflexões diante dos inúmeros desafios que se impõem a este nível e modalidade de ensino, pois, a exigência de trabalhadores qualificados, produtivos, competitivos e flexíveis, indica a necessidade de se avançar nos debates que ultrapassem a questão da dualidade estrutural que historicamente vem constituindo este nível de ensino (propedêutico e profissional).

E, diante de tais ponderações uma preocupação acompanhou a trajetória de coleta e análise, sobretudo o momento da escrita final deste trabalho, a de não tratá-los (EJA e regular) como elementos estanques, ou deixar transparecer distanciamento, isolamento entre estas modalidades num curso noturno e na realidade dos sujeitos jovens. O discurso impresso em cada um dos capítulos subsequentes buscou tratar as questões singulares e coletivas dessas duas unidades de análise em todo o tempo, ora misturando-as como uma grande “massa de bolo”, ora destacando-as em observações mais específicas.

Portanto, conhecer a dimensão de oferta/demanda do ensino médio noturno e a relação entre o regular e a educação de jovens e adultos no contexto da cidade de Campos dos Goytacazes, além do “olhar” expresso nos discursos dos jovens entrevistados e dos tantos participantes da pesquisa compôs uma expectativa que acompanhou o minucioso processo de escolhas e decisões.

O Método utilizado no processo investigativo foi o da Triangulação, combinando técnica de coleta de dados quantitativos e qualitativos, com o intento de

relacionar dados numéricos coletados (disponíveis nos bancos de dados – INEP – MEC- IBGE – Educacenso - entre outros), com entrevistas e questionários.

Segundo Andrade (2008) “a triangulação configura-se em um diálogo, em uma articulação entre diferentes narrativas que convergem para a análise do tema” (ANDRADE, 2008, p.51). Ou seja, na triangulação com os documentos oficiais, as narrativas, o diário de campo e os dados obtidos através dos questionários, consideraram-se a possibilidade de realizar agrupamentos temáticos, atribuindo-lhes significados a partir das análises.

A escolha da técnica de pesquisa qualitativa deve-se à intenção de trazer à tona a fala dos sujeitos jovens inseridos na modalidade da EJA e no ensino médio regular noturno, traçando o perfil desses jovens, discutindo suas representações de juventude e de escolarização as quais vão sendo produzidas no contexto de vida de cada um.

Uma vez que os participantes da pesquisa são tidos como sujeitos sociais, interessa neste estudo compreender como tais sujeitos interpretam e atribuem significados às suas experiências e às suas realidades tão distintas e ao mesmo tempo tão semelhantes entre si, considerando o aspecto etário.

Tais observações indicam que os programas de educação escolar de jovens e adultos que originalmente se estruturavam para um atendimento ao adulto trabalhador, vêm perdendo sua especificidade, passando a cumprir um novo papel, o de acelerar estudos para esses jovens, seja no processo de alfabetização ou nas fases mais avançadas da escolarização como o ensino médio.

De igual modo a modalidade de ensino regular também traz uma trajetória de expansão e universalização marcada por políticas compreendidas como deficitárias, como afirmam os autores que trarão suporte teórico a este trabalho. Além do mais, há indícios de uma oferta cada vez mais reduzida do ensino médio regular noturno, pois parece haver uma desobrigação dos sistemas com o oferecimento dessa modalidade, e com isso, a educação de jovens e adultos vem substituindo essa função. Daí, uma questão importante, ou seja, a de não confundir a EJA com ensino regular noturno; cabendo, assim, a seguinte indagação: o anunciado esvaziamento do ensino regular noturno seria apenas conseqüência da

tão falada ausência de significado nessa etapa da formação escolar básica, ou a EJA tornou-se etapa final de conclusão básica?

Pontuadas as questões preliminares, outras se apresentam em busca da compreensão de quem sejam esses sujeitos. Portanto, quanto ao perfil dos jovens matriculados nos cursos noturnos na rede estadual, pairam em geral a idéia de que sejam pessoas engajadas em trabalho assalariado durante o dia, e que o ensino à noite represente um prolongamento dessa jornada de trabalho, que atinge também os professores. Ou, alunos em busca de uma certificação que lhes dê chance de serem empregados num breve espaço de tempo. Contudo, esse perfil poderia não ser o mesmo no campo pesquisado, e se não fosse, que razões estariam imbricadas nessas opções por uma ou outra modalidade de ensino que seria identificada através dos instrumentos de coleta utilizados?

Tomando como referência nesse espaço introdutório, a fala de uma jovem do ensino médio regular noturno que aos 24 anos de idade declara: “[...] *minhas condições só dava pra fazer o ensino médio...*”, brota uma grande interrogação sobre o que significa poder e estar inserido numa etapa de escolarização que tem como proposta o preparo tanto no que tange ao prosseguimento dos estudos quanto para a própria vida enquanto cidadão apto para o mercado de trabalho. Sua percepção de que as condições cognitivas não lhe permitiam buscar outro curso ou formação reflete uma limitação pessoal, mas também evidencia a diversidade desses sujeitos inseridos no ensino médio. Sujeitos conscientes de sua necessidade mais imediata.

O ensino noturno, numa oferta entre as modalidades regular e educação de jovens e adultos (EJA), vem acolhendo alunos em suas classes, e em sua maioria na busca pelo aligeiramento da formação ou pela condição de considerar-se “competitivo” no âmbito do trabalho em prol da sua subsistência.

Pensando nesses jovens, singulares e diversos, também poderá quem sabe nos intrigar a linha sinuosa em torno das lutas antigas e recentes, em favor dos direitos à educação que por longos anos vem sendo alvo de estudos, críticas e propostas tanto em âmbito governamental quanto da própria sociedade civil.

Cada uma dessas etapas trouxe na “bagagem” especificidades históricas marcadas pelas políticas públicas que nortearam as ações educacionais no país. Questões sobre sua ausência de sentido, a necessidade de mudança curricular

eficaz, de uma ação voltada ao problema da evasão, além do investimento, ainda se mantém como alvo dessas discussões.

A partir das opiniões juvenis inúmeras perspectivas se apresentam a respeito da EJA e do próprio regular noturno, tais como: *“Eu acho mais fácil o curso noturno no sentido dos professores ajudarem, no sentido que a turma é melhor, o pessoal tem mais cabeça e os professores ajudam muito o pessoal que trabalha”*. (Um Jovem da EJA- 19 anos) E estar inserido numa ou noutra modalidade é de fato não apenas uma escolha, mas, sobretudo uma alternativa diante das possibilidades individuais desses tantos jovens e adultos.

O ensino médio traz em seu histórico uma ausência de políticas efetivas, como já mencionado anteriormente. Políticas essas que sejam capazes de promover não apenas sua expansão, mas sua obrigatoriedade e acima de tudo mudança no quadro educacional, apesar das conquistas legais.

*É mais fraco, mesmo sendo regular. Eu já estudei junto com minha prima que estudava aqui de dia, e ela falava que era melhor de dia, era mais rígido, tinha mais tempo, o dever, a atividade era diferente da noite. (Uma jovem regular – 17 anos)*

Quanto à educação de jovens e adultos, o reconhecimento do seu direito deu-se pela Constituição Federal de 1988, e a partir daí supõe-se expansão no atendimento, porém, a conquista desse direito bem como o processo de mobilização em prol da sua implementação trazem o marco da reivindicação da sociedade civil. Seu avanço em termos de reconhecimento legal foi ampliado a partir da Declaração de Hamburgo em 1997.

Esse movimento teve como elementos os fóruns estaduais e encontros nacionais, tudo isso regado por fortes pressões municipais; e como resultado houve a expansão das ofertas de atendimento e no modo como se pensava a educação de jovens e adultos (EJA) trazendo mudanças nas práticas.

Tornava-se necessário que houvesse uma regulamentação que fosse suporte desse atendimento, o que ocorreu em 2000, através do Parecer nº 11/2000 emitido pelo Conselho Nacional de Educação ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Isso, sem dúvida, “incorporou a

nova concepção de EJA às normas e diretrizes nacionais da educação básica” (HADDAD, 2007, p. 208).

É inevitável a percepção de que o processo de conclusão da educação básica expressa um momento de muitas expectativas e escolhas na realidade dos jovens brasileiros, por tratar-se do término de uma etapa no ciclo da vida. E em suas escolhas são encaminhados a optar pelo ensino regular, pela modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), ou ainda a educação profissional.

Considerando que o desemprego entre jovens de 15 a 24 anos elevou-se, alcançando em torno de 88 milhões de pessoas no período de 2003, Branco (2005) destaca que os jovens nessa faixa etária representariam mais ou menos 47% do quantitativo de desempregados, muito embora correspondessem a 25% da população trabalhadora. Apesar desses dados negativos, os governos expandiram a oferta de formação média, mesmo que não seja um indicador de avanços qualitativos.

Portanto, trata-se de duas modalidades dentro de uma mesma etapa de escolarização básica, que apresentam algumas semelhanças no processo de conquista e efetivação de direitos, mas, sobretudo desafios que precisam ser superados no tocante às políticas públicas na área, bem como em todo o contexto da educação brasileira que também traz em sua trajetória os (des) amparos de tais políticas.

Com base nesse percurso buscou-se organizar esta dissertação da seguinte forma:

O primeiro momento (dividido em duas partes) traz alguns marcos históricos da educação no contexto do ensino médio no Brasil, em meio às propostas de expansão, universalização e qualificação. São introduzidas as dimensões da trajetória da educação de jovens e adultos e do ensino regular noturno. Inúmeros pontos entram em “cena” durante o levantamento teórico, sobretudo o aspecto das políticas públicas na área, as quais se tornam o “pano de fundo” dessa investigação, perpassando o caminho do conceito de juventude como elemento de reflexão. No âmbito das políticas públicas destacam-se especificamente as desenvolvidas a partir dos anos de 1990, entre a Reforma do Estado até a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Num segundo momento apresentam-se as escolhas em torno do percurso metodológico voltado a uma pesquisa de cunho qualitativo que se propôs unir análises quantitativas significativas em todo o processo de coleta de dados utilizando o método da triangulação. Este caminho minucioso foi traçado e retraçado inúmeras vezes, até que como um barro nas mãos do oleiro ficasse aparentemente perfeito. Contudo, na certeza de que até mesmo um belo jarro que se quebra após a obra do artífice, pode ser remodelado pelas mãos desse oleiro, prosseguiu-se o caminhar metodológico, retomando os pontos de decisão e ação buscando ajustar cada detalhe.

A elaboração de instrumentos, a escolha do público-alvo, o agendamento de entrevistas, a aplicação de questionários, as tabulações e análises sobre toda a coleta de dados num campo tão rico compôs essa etapa descrita. Em especial tratar da Escola-campo e dos sujeitos participantes da pesquisa revelou-se como componente muito agradável no processo descritivo.

Toma-se como foco de observação e coleta uma unidade escolar da rede pública estadual privilegiando-se a fala dos próprios jovens. Dados mais amplos e gerais sobre as escolas da rede que oferecem ensino médio diurno/noturno somam-se à investigação tendo como referência o ano de 2009, ampliando para a oferta em 2010. A escolha pela escola pública pauta-se no alto percentual de estudantes brasileiros matriculados na rede pública em todo o país em relação aos que estão na rede privada, e a opção por levantar dados acerca da sua trajetória escolar em meio ao processo de aprovação e efetivação de políticas públicas nos últimos anos revelam pontos relevantes de discussão.

Em se tratando de uma pesquisa de cunho qualitativo, o capítulo seguinte se apresenta como espaço de análise dos dados denominado “espaço de voz” dos jovens que dedicaram parte do seu tempo a responder inúmeras perguntas nem sempre fáceis, nem sempre antes pensadas, nem sempre prontas para serem respondidas. Suas falas, resultado da soma de algumas horas no campo, foram colhidas com o propósito de conhecer suas relações com a escola, marcadas em suas trajetórias pessoais distintas ou não; as razões das escolhas pelo regular ou EJA; os sentidos de ser aluno no noturno; suas expectativas ante uma educação de formação geral básica e em relação ao ensino profissional, além das (des) vantagens contidas numa e outra modalidade.

Os dados colhidos através de instrumentos quantitativos de análise são apresentados como parte das observações investigativas. Gráficos e tabelas trazem o resultado da aplicação de questionários aos sujeitos concluintes do ensino médio noturno matriculados no 1º semestre do ano de 2010. As informações relacionadas à variável etária, num recorte de 17 a 24 anos, permitem diagnosticar questões em torno do gênero, cor, situação socioeconômica, trajetória escolar, renda familiar, além da escolaridade e profissão dos pais, traçando o perfil desses sujeitos.

Espera-se que esta pesquisa possa produzir maior compreensão acerca das questões que envolvem o ensino noturno na rede pública estadual no município de Campos dos Goytacazes, tendo como perspectiva a vivência dos sujeitos jovens matriculados nas modalidades regular e EJA.

Este trabalho pretende aprofundar as questões em torno das políticas voltadas para esse nível de escolaridade, compreendendo que ali estão colocadas as diversidades inerentes à juventude brasileira, amparando-se em dados comparativos de outras pesquisas, e no cruzamento de informações.

## **CAPÍTULO I**

### **O ENSINO MÉDIO E SUA TRAJETÓRIA ENTRE O REGULAR NOTURNO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: em meio à expansão, universalização e qualificação**

Considerando que a presente pesquisa aponta para a demanda dos jovens pela EJA, predominantemente em busca da certificação num curso aligeirado, alguns pontos sobre a trajetória do ensino médio noturno permitem um olhar sobre esta realidade.

Expansão, universalização e qualificação representam pontos-chave numa possível reflexão que reitera a discussão em torno do Ensino Médio (EM) no Brasil, tendo em vista a dimensão que esta etapa escolar vem tomando nas ações dos últimos Governos, sejam na expansão das escolas técnicas ou na recente certificação promovida pelo ENEM, além do ingresso à universidade por meio de exame nacional, que põe todo candidato em situação de “igualdade” em relação aos demais concorrentes espalhados pelo território nacional.

Para tanto, são e serão necessárias algumas considerações que contextualizem esse ensino básico em uma ponderada análise a partir dos dados que o cercam, tanto no âmbito macro (regional) quanto micro (municipal) dentro de uma rede ou sistema de ensino, neste caso no âmbito estadual, especificamente no estado do Rio de Janeiro.

Torna-se necessário também trazer à memória parte da história do Ensino Médio no Brasil, compreendendo que os dados do passado comparados aos do presente possam permitir inferências consistentes em torno do tema em questão.

Segundo Kuenzer (2000) essa história é reveladora de dificuldades “típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambigüidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico” (p.13).

Como não é propósito deste trabalho historiar o ensino médio, far-se-á um breve apanhado que traga à luz questões pontuais ao estudo proposto, reconhecendo possíveis avanços e retrocessos nessa longa caminhada que envolve também a educação de jovens e adultos num panorama mais amplo.



Tratar da história do EM, ou do “velho ensino secundário” exige remontar à época dos jesuítas e, ainda, ao tempo do Império, no qual, no dizer de Nunes (2000) “a instrução primária pretendia cumprir um papel civilizador e a instrução secundária se destinaria a formar a elite ilustre e ilustrada” (p.39), concepção que perdurou ainda bem avançada na República. Entretanto, para fins deste trabalho, será tomada como ponto de partida a Reforma Francisco Campos, de 1931.

### **1.1- Entre a Reforma do ensino secundário de 1931 e a NOVA LDBEN nº 9.394/96: um breve panorama histórico**

A finalidade do ensino secundário exposta por Francisco Campos não seria simplesmente a matrícula nos cursos superiores, mas “a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional”, implantando-se um currículo enciclopédico desde então (ROMANELLI, 2007, p. 133). A divisão do curso se deu em dois ciclos: fundamental e complementar. O primeiro (de 5 anos) tornou-se obrigatório como requisito ao ingresso com formação geral básica e o segundo (de 2 anos), obrigatório em algumas escolas, estruturado como curso propedêutico.

Segundo Romanelli (2007), o caráter enciclopédico de seus programas a tornava uma educação para a elite, numa estrutura com alto grau de seletividade. Esta seletividade se evidencia na relação ingresso e conclusão entre os dois ciclos, pela avaliação extremamente rígida, que na percepção da autora comprova a idéia de que “o controle da expansão do ensino se faz do lado da oferta, através da ação legal do Governo” (p. 138). Mas também pelo que chama de rigidez da estrutura escolar, com alta centralização de decisões, resultando em baixa produtividade, com o estabelecimento de um sistema que descartava a diversidade nacional, o que comprometeu a eficiência da proposta. E como resultado final, avalia-se que esta reforma trouxe um “estrangulamento no ensino médio, para todo o sistema educacional” (p.139).

Gomes (2000) afirma que a Reforma Francisco Campos (1931) não trouxe qualquer ruptura entre o dualismo já existente e tradicional entre a escola acadêmica e profissionalizante. Quanto ao dualismo, entende que este

[...] só se explicitou [...], com a arquitetura organizacional do Estado Novo, por meio das Leis Orgânicas de Ensino Secundário (1942), do Ensino Industrial (1942), do Ensino Comercial (1943), do Ensino Primário (1946), do Ensino Normal (1946) e do Ensino Agrícola (1946). (GOMES, 2000, p. 18.19)

A Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) apresentava a formação de uma sólida cultura geral nos adolescentes como função do ensino secundário, entendendo ser este o caráter específico dessa formação, além da consciência patriótica e humanística mesmo no curso científico.

[...] sobressaíam, nos dois níveis, uma preocupação excessivamente enciclopédica e ausência de distinção substancial entre os dois cursos: o clássico e o científico. [...] Esse ensino não diversificado só tinha, na verdade, um objetivo: preparar para o ingresso no ensino superior. Em função disso, só podia existir como educação de classe. [...] constituindo-se no ramo nobre de ensino, aquele realmente voltado para a formação das “individualidades condutoras”. (ROMANELLI, 2007, p. 158)

Romanelli (2007) acrescenta que a demanda social da educação não foi prevista pela legislação, uma vez que um novo perfil se configurava. Isso levou a abertura para as camadas populares e para a classe média emergente. A busca pela ascensão social e acréscimo de prestígio ao *status* impulsionou a demanda pelo ensino secundário. Impasses foram criados em função dessas mudanças, com reformulações quase sempre improdutivas do ensino.

A demanda pelo curso de formação secundária restringia-se aos que podiam permanecer na escola tempo exigido à conclusão do curso, ao passo que uma parte da população “tinha urgência de preparar-se para o exercício de um ofício. [...] era a população que precisava começar a trabalhar mais cedo, portanto, não podia freqüentar o sistema oficial” (ROMANELLI, 2007, p. 168).

A autora complementa a questão do dualismo, afirmando que a manutenção deste,

[...] ao mesmo tempo em que era fruto de uma contingência, decorria da necessidade de a sociedade controlar a expansão do ensino das elites, limitando o acesso a este às camadas médias e altas e criando o “derivativo” para conter a ascensão das camadas populares, que fatalmente procurariam as escolas do “sistema”, se estas lhes fossem acessíveis. (Idem, p.169)

Diante das mudanças ocorridas e da evidência da dualidade na formação média, muito se debateu a esse respeito desde a Constituição de 1946 até a aprovação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 21 de dezembro de 1961, que ao que parece não trouxe qualquer mudança ao sistema dual do ensino médio, mantendo-se voltado para a formação geral “requerida pelos exames vestibulares” (GOMES, 2000, p.25).

Essa reforma manteve a perspectiva do ensino médio ministrado em ciclos (ginasial e colegial) e acrescentou a sua abrangência para “os cursos secundários, técnicos e o de formação de professores [...]. Os cursos técnicos estavam subdivididos em ramos: comercial, industrial e agrícola” (CARVALHO, 2001, p. 38). A autora acrescenta que a origem socioeconômica da clientela atendida era o ponto básico em tais ramos, considerando a educação de caráter geral sem qualquer destino profissional específico.

Em relação à Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 de 1971, Carvalho (2001) analisa que:

[...] foram suprimidas do ensino de primeiro grau as diferenças curriculares representadas pelos antigos ramos do ensino médio, mas continuou a persistir uma segregação relacionada com a origem social, indicada pela distribuição dos alunos pelos cursos públicos e particulares (manhã e tarde) e noturnos. (p. 39)

Considerando tais questões, outro aspecto salta como lacuna em meio às mudanças previstas, ou seja, a equalização, uma vez que a manifestação de distinção clara entre os sujeitos distribuídos num e noutro atendimento escolar expressa a reprodução da divisão de classes nesse ambiente. Assim, apesar da unificação do currículo a equalização não foi garantida no âmbito das oportunidades educacionais.

Como não se configura propósito deste estudo/pesquisa discutir questões de classe na dimensão de um aprofundamento sociológico dos fatos, a citação anterior apenas compõe observações acerca do período e das ações que envolveram a legislação educacional, apontando ainda o perfil dos estudantes inseridos nessa etapa de escolarização. Compreendia-se que ao escolher o horário noturno de estudo isso seria um indicador de aluno trabalhador, e que por isso mesmo só lhe

restava o ensino noturno, mesmo sem qualquer adaptação de atendimento a esse perfil.

É imprescindível considerar que o período histórico que ante veio à promulgação da Lei nº 5.692/71, foi marcado pelo golpe de 1964. O período de ditadura marcou de forma direta o ensino voltado para jovens e adultos quando o Estado assumiu uma ação repressora para com os programas de educação de adultos que apresentavam natureza de ações políticas contrárias aos seus interesses.

O trabalho de alfabetização de adultos iniciado por Paulo Freire na perspectiva da conscientização política desses sujeitos representou um grande avanço no campo da educação de adultos, tendo em vista os resultados obtidos em pouco tempo. Contudo, como consequência do golpe de 1964, este projeto foi interrompido, por representar ameaça aos interesses do governo.

Poucos anos mais tarde fundou-se o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização - em 1967. O analfabetismo fora classificado como “vergonha nacional” por Médici, e em 1970, o MOBRAL apresentava-se como promessa de erradicação do vergonhoso analfabetismo num período estimado de 10 anos.

Em 1971, quando da promulgação da Lei nº 5.692/71, implantou-se o Ensino Supletivo. Com essa Lei também foram fixadas as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, além de regulamentar o Ensino Supletivo. O Projeto de Lei encaminhado em 30 de março de 1971 atenderia, assim, ao propósito de recuperar o atraso e realizar a escolarização daqueles que por alguma razão não a completaram na época ou período adequado, “integrando pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada” (BRASIL, 1971).

Tal momento foi marcado por um Estado de controle autoritário, porém, o primeiro governo civil pós-64, através do presidente José Sarney, extinguiu o MOBRAL numa expressão de rompimento com a política do período militar voltada para a educação de jovens e adultos.

Em 1982, o dualismo entre educação acadêmica e profissional ganhou força em meio à “rejeição da sociedade ao unitarismo forçado do ensino médio, a inexistência [...] da demanda por técnicos e auxiliares técnicos, além de outros motivos” (GOMES, 2000, p. 27).

Daí em diante, a nova Constituição Federal em 1988 trouxe perspectivas estratégicas para o ensino médio e educação de jovens e adultos, além das demais ações dos organismos internacionais a partir da Declaração de Jomtien – Educação para todos, e por fim a Nova LDBEN nº 9.394/96.

O Fórum Nacional em defesa da Escola Pública, realizado em 1986 construiu o projeto inicial de LDB a partir de organizações científicas, políticas e sindicais, evento que foi um referencial de lutas nesse tempo. Contudo, dos primeiros apontamentos iniciados ainda pela Constituinte, pela proposta dos educadores, até a aprovação final da Lei nº 9.394 em 1996, muitas alterações foram feitas, e quando aprovada se chegou a declarar tratar-se de uma lei minimalista, “compatível com um Estado Mínimo” (SAVIANI, 1997, p. 200). Tendo em vista todos os vetos e alterações anteriores à sua aprovação, o projeto de LDB oriundo das organizações dos educadores “não era compatível com a ideologia e com as políticas do ajuste” fiscal do Estado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 109).

Para Ramos (2001) a consolidação das finalidades do ensino médio como etapa final da educação básica apresentadas pela Nova LDBEN (nº 9.394/96) trouxe a superação do modelo ainda em vigor desde a Lei nº 5.692/71. Em outras considerações destaca que:

[...] o modelo em vigor no Brasil, desde 1971, admitia dois percursos relativos à formação escolar em nível secundário: uma formação de caráter propedêutico, destinada a preparar o educando para acesso a níveis superiores de ensino e uma formação de caráter técnico-profissional, integrada ao ensino secundário e dele indissociada tanto em relação ao percurso formativo quanto ao título conferido (um único diploma, relativo à conclusão do ensino secundário e da habilitação técnica). (RAMOS, s/d)

Na perspectiva do ensino que acolhesse jovens e adultos que por alguma razão não obtiveram sua formação no tempo previsto, o ensino noturno, seja no modelo Supletivo, ou no formato regular se apresenta como a solução para o problema da não escolarização.

Muito embora a visão estivesse voltada para a questão do analfabetismo com políticas descontínuas, a relação ensino noturno e trabalho parece que se efetivou

como se obrigatoriamente todos os jovens e adultos fossem trabalhadores que dividem seu tempo numa jornada dupla entre o diurno e o noturno, o que nem sempre ocorre. Então, as propostas previstas por lei (extensão e obrigatoriedade) teriam alcançado o cerne da questão, ou ainda se configuram em um apêndice no debate em torno da escolarização de jovens e adultos brasileiros?

### **1.2- O ENSINO MÉDIO: textos e contextos entre a expansão e o sentido em busca de uma identidade**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabeleceu o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica (art. 35), definindo-a como a “conclusão de um período de escolarização de caráter geral” (BRASIL, MEC-GT, 2008, p.5). Desse modo, a legislação expressa a concepção de que no processo de escolarização devem-se oferecer os meios para a construção da trajetória do cidadão, incorporando uma nova compreensão sobre as responsabilidades públicas do Estado. Esse Estado passa a reconhecer, além do Ensino Fundamental, a Educação Infantil como a primeira etapa da educação institucionalizada e o Ensino Médio, por sua vez, como encerramento do ciclo desta educação compreendida como básica ou elementar para a plena formação do indivíduo.

Desde então, o antigo segundo grau passou a corresponder ao ensino médio, tendo como finalidade o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como a formação do cidadão para a vida social e para o mercado de trabalho, oferecendo o conhecimento básico necessário para o ingresso do estudante no ensino superior.

Por meio da Nova LDBEN (n.º 9.394/96) também foi estabelecida sua regulamentação específica, bem como a composição curricular mínima obrigatória. Porém, muito embora se discuta sobre sua identidade, considerando a ausência de clareza quanto ao seu papel, a não ser o de “trampolim” para a continuidade dos estudos na universidade ou ainda para a formação profissional, sua expansão tem sido gradativa, desde meados da década de 1990.

Pensar a educação de nível médio em pleno século XXI é um grande desafio, principalmente diante das discussões que permeiam propostas de uma educação integral. E no que concerne à legislação em favor da expansão e universalização do ensino, para ainda o aspecto da qualidade como um apêndice dentro da política até então aplicada.

No sentido dado por Saviani (2000), a educação se apresenta como integral sem que se privilegie este ou aquele segmento na etapa de formação, considerando a cobertura do período do nascimento aos prováveis 17 anos:

Portanto, a educação integral do homem, a qual deve cobrir todo o período da educação básica que vai do nascimento, com as creches, passa pela educação infantil, o ensino fundamental e se completa com a conclusão do ensino médio por volta dos dezessete anos, é uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas. (apud BRASIL, MEC-GT, 2008, p.5)

Cada uma dessas etapas vai compondo a trajetória de escolarização das crianças, jovens e adultos brasileiros. A perspectiva de uma formação integral que se relaciona tanto no aspecto estético quanto no conhecimento mais formal, parece ser uma visão ainda em construção na ação imediata da realidade escolar.

Segundo as análises do próprio MEC acerca da Reestruturação do ensino médio, essa Lei (nº 9.394/96) acabou por permitir uma interpretação que levou à regulamentação do decreto 2.208/97, obrigando a separação do ensino médio e da educação profissional. Ato que de fato

[...] significou o fortalecimento do dualismo e a consolidação de uma educação média com duas vertentes: uma relativa a um ensino médio acadêmico destituído da realidade do trabalho e, outra, um ensino técnico, que mesmo legalmente separado, mantinha a articulação com o ensino médio. (BRASIL, MEC-GT, 2008, p.5)

Os técnicos afirmam que manter um ensino médio exclusivamente propedêutico e outro profissionalizante é persistir numa histórica dualidade que

ainda não se desfez, ou, que ainda não se rompeu definitivamente (BRASIL, MEC-GT, 2008).

Através da Constituição Federal brasileira, conforme Emenda Constitucional nº 14 de 13 de setembro de 1996, foi estabelecida a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (CF 1988, art. 208, II). Já a nova Lei instituiu a “progressiva extensão da obrigatoriedade ao ensino médio” (LDBEN nº 9394/96, art. 4º, II). Sobre este aspecto Nora Krawczyk (2009) considera que os enunciados apontam diferentes papéis ao Estado e à família quanto à provisão do ensino médio.

Afirma ainda que a Lei (nº 9.394/96) “não somente garante o avanço da universalização do ensino médio, como também obriga o Estado a garantir a oferta”. Essa mudança ancorou-se tanto na “vontade das camadas populares por mais escolarização, mas também na necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional”; e tais mudanças provocaram novos desafios que ainda não foram superados (KRAWCZYK, 2009, p.8).

Pensar a perspectiva da universalização e da qualidade do ensino leva, sem dúvida, a desafios entre os quais o próprio sentido do ensino médio, “que em sua representação social, ainda não respondeu aos objetivos que possam ser considerados para além de uma mera passagem para o ensino superior ou para a inserção na vida econômico-produtiva” (BRASIL, MEC-GT, 2008, p. 6).

As conclusões trazidas pelos técnicos do MEC são indicadoras da importante ação/decisão em favor desse ensino entre a fase de criança, adolescente, jovem e adulto. Um tempo de transição para a emancipação pessoal e para o trabalho, visto ser esta a ordem natural na dinâmica da vida em sociedade. A necessidade de subsistência e/ou sobrevivência, além da realização e construção de um futuro com perspectivas de crescimento, de conquistas pessoais e familiares, enfim, os planos e anseios estão permeados por ações que podem abrir ou fechar as portas dos sonhos dessas e desses brasileiros.

Torna-se imperativo superar essa reconhecida dualidade na perspectiva de atender a heterogeneidade desse público em seus aspectos culturais e em seus anseios enquanto jovens e adultos, primando pela universalização com qualidade. Também se considera a questão da identidade do ensino médio como importante ação mediante desenvolvimento de projetos formativos, que articulados com os



sujeitos que constituem o Ensino Médio e suas necessidades socioculturais e econômicas, sejam estes reconhecidos como sujeitos de direitos enquanto finalizam essa etapa de formação básica.

Considerando o aspecto da profissionalização, o GT (2008) posiciona sua defesa, ao reconhecer o número de jovens que buscam cada vez mais cedo um emprego ou qualquer outra forma de geração de renda em favor da sua subsistência. Para tanto se alega que,

[...] se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade não pode representar a única vertente da política pública para o ensino médio. O que se persegue não é apenas a preparação profissional, mas também mudar as condições em que ela se constitui. (BRASIL, MEC-GT, 2008, p.6)

É bastante interessante essa ponderação final: a ação pensada e pautada numa nova perspectiva das condições em que se constitui a formação e preparação profissional dos jovens estudantes brasileiros, uma vez que não há como descartar a realidade do trabalho em favor da subsistência. Definir uma única vertente no âmbito das políticas públicas é a crítica marcante do ponto de vista do estudo realizado.

Diante de tal realidade, e que o ensino médio regular noturno seria uma opção de escolarização para o jovem trabalhador ou não-trabalhador, alguns dados sobre o percentual de matrículas na rede pública brasileira chamam a atenção, pois estas respondem por 89,8% do total nacional, sendo 0,82% de responsabilidade do governo federal, 86,5% estadual e 1,96% municipal (Fonte: Dados do IDEB/2005).

Os dados apresentados pela PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio) realizada em 2004 confirmam os argumentos expostos considerando a ação dos governos em relação à realidade educacional brasileira (Tabela 4):

**Tabela 4 - Estudantes de 5 anos ou mais de idade, valores relativos, por Grandes Regiões, segundo o nível de ensino e a rede de ensino que freqüentavam – PNAD-2004**

Ensino Médio						
%	BRASIL	NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	CENTRO-OESTE
Pública	85,0	90,8	86,5	83,1	85,4	84,1
Particular	15,0	9,2	13,5	16,8	14,6	15,9



Fonte: Recorte de dados do IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, 2004.

Observa-se que o maior percentual de matriculados no ensino médio em 2004 na rede pública encontra-se na região Norte e o menor na região Sudeste. Quanto à rede privada, o maior percentual concentra-se no Sudeste e o menor no Norte, numa inversão de dados indicadores.

A oferta predominantemente sob responsabilidade dos estados mantém percentuais bastante próximos entre uma e outra região no quesito matrículas e frequência, muito embora o número de habitantes varie principalmente em relação à idade escolar e os meios de acesso à escola.

Retomando o período relativo ao início da década de 1990, os dados na tabela a seguir indicam um crescimento de matrículas a partir de 1995 em todo o país, sendo percebido a cada ano e de forma constante, mesmo que os números apontem um leve decréscimo a partir de 2005.

**Tabela 5 - Matrículas Ensino Médio Brasil e na Rede Federal de 1991 a 2007**

Ano	Matrículas Brasil	Matrículas Rede Federal	%
1991	3.772.698	103.092	2,7
1992	4.104.643	98.687	2,4
1993	4.478.631	93.918	2,1
1994	4.932.552	100.007	2,0
 1995	<b>5.374.831</b>	<b>113.312</b>	<b>2,1</b>
1996	5.739.077	113.091	2,0
1997	6.405.057	131.278	2,0
1998	6.968.531	122.927	2,0
1999	7.769.199	121.673	1,6
2000	8.192.948	112.343	1,4
2001	8.398.008	88.537	1,1
2002	8.710.584	79.874	1,0
2003	9.072.942	74.344	0,8
2004	9.169.357	67.652	0,7
2005	9.031.302	68.651	0,8
2006	8.906.820	67.650	0,8
2007	8.360.664	71.288	0,85
 2010 (*)	<b>10.000.000</b>	<b>500.000</b>	<b>5%</b>

Fonte: MEC, Reestruturação do ensino médio, 2008<sup>1</sup>  
 (\*) estimativa com a efetivação do programa

<sup>1</sup> A análise desses números não pode estar dissociada de outros indicadores, tais como a evolução da taxa de escolarização bruta e líquida, do número de matrículas em relação ao tamanho da população, das taxas de abandono e repetência, das relações matrícula-professor, professor-escola e aluno-escola, dentre outros, fatores fundamentais para a compreensão da dinâmica na evolução do ensino do ensino médio. O crescimento demográfico da população de 15 a 17 anos no Brasil indica uma estabilidade, para esta década, em torno de 10 milhões de habitantes nesta faixa etária. (MEC, 2008)

Nessa relação ensino propedêutico e ensino profissional encontra-se a realidade dos jovens matriculados em cada unidade espalhada pelo Brasil a fora, alguns dos quais necessitam optar pelo curso noturno em função do trabalho exercido durante o dia. Tal realidade se impõe às políticas públicas voltadas ao ensino médio noturno numa relação escola-trabalho que ainda não se desfez enquanto problema.

### **1.3- O ENSINO NOTURNO: uma relação escola-trabalho?**

Segundo Carvalho (2001), o cerne do problema do ensino noturno é a relação escola-trabalho, problema este não atingido apesar de tantos levantamentos de dados em todo o país e das ações governamentais através das políticas públicas. Observa-se que a condição de trabalhador/estudante tem se configurado em preocupação expressa nos inúmeros trabalhos, teses, artigos, enfim, na geração de conhecimento acadêmico sobre a realidade do aluno que se encontra nos cursos noturnos.

Apesar de todo o avanço nas últimas décadas, seus argumentos apontam “medidas estruturais e organizacionais” e não um projeto capaz de analisar as “trajetórias do ensinar/aprender no período noturno da escola pública”. Esse ponto é defendido como fundamental pela autora, considerando que o conhecimento do ensino noturno por si só não garante a compreensão sobre os objetivos que numa escola dessa natureza possa verdadeiramente “reverter o processo de ensino” (CARVALHO, 2001, p.8).

A partir de estudos realizados, suas abordagens identificam a escola noturna como um espaço em que se reservou ao trabalhador-estudante e que esse período de estudo sempre fora considerado “mais sacrificado”. A compreensão desta afirmativa refere-se ao aproveitamento da escolarização, uma vez que esse é mais reduzido, pois não se tem como exigir dessas pessoas maior empenho, dadas suas condições de trabalho diário; o que parece ser um “álibi” perfeito para a ação desenvolvida nos cursos noturnos. Observando também os professores desses cursos, percebeu que sua jornada assemelhava-se à dos alunos, ou seja, uma

jornada dupla entre uma escola e outra, entre a sua própria subsistência e a tarefa de educador.

Dentre as razões levantadas para a existência desses cursos, ampliam-se suas análises afirmando que tais razões precisam ser compreendidas a partir da necessidade de trabalho dos meninos, que conseqüentemente buscam sua escolarização à noite. Para Carvalho (2001, p.15), tal realidade entre o trabalho infantil, ainda que “necessário para a reprodução social da família, [...] não pode ser satisfeita com soluções acadêmicas ou burocráticas”.

Uma escola que acolha tantos sujeitos envoltos na heterogeneidade de suas realidades se vê diante do clamor por expansão da oferta, apesar do quadro tão distinto das crianças, jovens e adultos que por ela passam. Mas expansão é o que propõe a legislação vigente, contudo, pensar nessa dimensão abre um “leque” de outras situações também envoltas na perspectiva do processo.

Se esses jovens, meninos e meninas estão como diz Carvalho (2001), “embalados” na expectativa de que suas condições profissionais serão melhoradas em função de maior e/ou melhor chance promovida pela escolarização, parece-nos que paira sobre a educação o papel de prover a ponte para a sobrevivência.

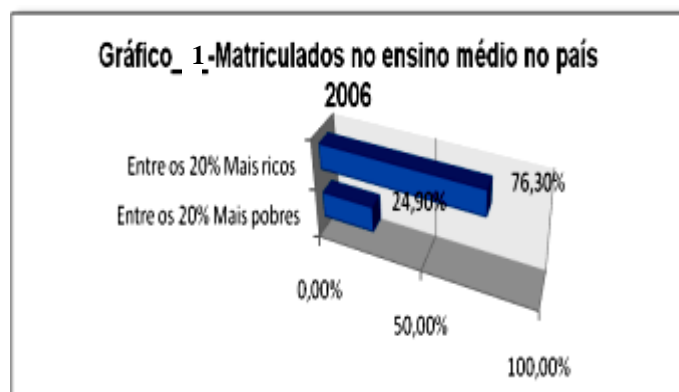
Desde tenra idade e ainda nos anos iniciais de formação escolar o discurso assumido no seio das instituições e na própria família é exatamente esse. Mas hoje, num mundo globalizado, tecnológico, enfim, num tempo marcado por alta competição individual, num tempo em que se propõe um saber para além das fronteiras do conhecimento grande é a demanda.

Para Libâneo (2002) as demandas do processo produtivo imprimem a necessidade de uma formação geral e capacitação tecnológica para que os trabalhadores possam exercer mais controle sobre as condições de trabalho, de modo a não buscar competência apenas em tarefas previsíveis e fixas. E, sobretudo qualificação mais elevada e de melhor qualidade.

A mundialização exerce pressão pelo prolongamento dos estudos e desenvolvimento acelerado do ensino médio e da universidade; então, o trabalho irá organizar-se em torno de tarefas múltiplas e as pessoas exercerão diferentes profissões em sua vida ativa. Daí, a necessidade de romper com uma visão ultrapassada sobre o equilíbrio entre ensino profissionalizante e ensino geral (CARNOY, 2003).

#### 1.4- A perspectiva da expansão e universalização entre o regular e a educação de jovens e adultos

Apesar da expansão da oferta, de acordo com os dados da PNAD 2006, o acesso ao ensino médio ainda é desigual, como se vê a seguir:



Fonte: PNAD, 2006

Entre os 20% de jovens mais pobres da população brasileira em 2006, os jovens entre 15 e 17 anos matriculados representavam 24,90%, sendo estes negros e residentes em áreas rurais.

Entre os 20% mais ricos, o percentual de matriculados é de 76,30%, sendo estes brancos e residentes em área urbana. Observa-se, portanto, uma defasagem percentual entre os jovens negros e os brancos quanto ao acesso ao ensino médio, e entre os que vivem no campo e na área urbana das cidades, fato este que aponta para a desigualdade de acesso (PNAD, 2006).

Ou seja, segundo o balanço sobre o ensino médio no Brasil, apresentado por Mariangela Graciano e Sergio Haddad (2009) através do Observatório da Educação da Ação Educativa, há um indicativo de ausência de políticas efetivas que promovam mudança no quadro da realidade educacional. Portanto, não se pode afirmar que a expansão do ensino médio seja a configuração da universalização da educação, tendo em vista o percentual de jovens ainda fora da escola, e o declínio das matrículas que vem ocorrendo desde o ano de 2004, bem como os altos índices de evasão e reprovação que são indicadores dos tantos desafios que envolvem a modalidade de ensino.

Considerar que a redução das matrículas em 2004 é um dado denunciador tem como base o aumento de matrículas que ocorreu no período de 1995 a 2001, com o ingresso de mais de 3 milhões de jovens em todo o país, segundo o IBGE/PNAD.

Quanto ao problema da evasão, outro indicador nos estudos a respeito do ensino médio, Krawczyk (2009) afirma que ela de fato desvenda uma “crise de legitimidade da escola”, que tem como um dos resultantes a falta de motivação dos próprios estudantes quanto ao prosseguimento dos estudos.

Esta questão revela grupos distintos para os quais cursar o ensino médio tem motivações diversas, além daqueles que, devido à realidade socioeconômica e familiar o ensino não faz parte das suas expectativas de futuro, e, por isso mesmo não há uma cobrança para prosseguir-lo, pois a subsistência “fala mais alto” diante dessa realidade.

Entre os desafios provocados pela abrangência da educação básica destaca-se o fato do ensino médio *regular* abrigar alunos que poderiam estar na educação de jovens e adultos, uma vez que sua faixa etária já não comporta aquela prevista para esse nível de escolaridade, ultrapassando em muito o previsto. Isso aponta para o problema da defasagem ou distorção idade/ano escolar, mas também é considerada uma evidência da denominada “zona cinzenta” entre o ensino médio regular e a educação de jovens e adultos.

Gomes e Carnielli (2003) ao considerarem que a EJA é o lócus legal por excelência para os que buscavam uma segunda oportunidade de escolarização, entendem que ela ficou obscurecida uma vez que ambos (EJA e Ensino Médio noturno) estavam recebendo alunos com atrasos no processo escolar. Daí a caracterização de “zona cinzenta” entre as duas modalidades. Os autores ainda consideram que o fato do ingresso ser uma opção voluntária, a opção deste aluno ainda é a de permanecer no ensino regular por diversas razões.

As bases de seus estudos estão nas pesquisas realizadas entre 2002 e 2003 em escolas da rede pública em São Paulo, e que levaram a algumas indagações acerca do por que os alunos manifestavam certa preferência em permanecer no ensino regular noturno ao invés de matricularem-se na EJA (GOMES; CARNIELLI; ASSUNÇÃO, 2004). Segundo os autores, o “ensino regular noturno ainda é uma área de amplas dimensões e alta atração, ao passo que a educação de jovens e adultos constitui, pelas dificuldades que tem vivido uma alternativa negligenciada de democratização educacional” (GOMES; CARNIELLI, 2003, p. 48).

Tal afirmação está pautada no resultado dessas pesquisas, o que não pode ser considerado como determinante nos últimos anos e na realidade dos demais estados brasileiros em relação às suas múltiplas especificidades nos próprios sistemas de ensino. Caso seja possível levar em conta os resultados apresentados como parte de uma realidade mais ampla e geral, será possível também acrescentar outras questões sobre que vantagens ou desvantagens haveria numa e noutra modalidade que atrairiam os jovens que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas, ou simplesmente em função da distorção de idade.

As indagações comuns que saltam diante dos fatos observados incluem a investigação de uma possível concorrência entre essas duas modalidades posta no processo de conclusão da educação básica; e quais fatores estariam imbricados nessa realidade.

Embora as estatísticas sinalizassem um esvaziamento do ensino regular pela educação de jovens e adultos, as matrículas de EJA mantinham-se modestas em relação ao ensino médio regular nesse período (2002-2003). Em contrapartida, o censo realizado em 2007 pelo IBGE traz o percentual de 51,6% de estudantes da EJA de 15 anos ou mais de idade que já haviam cursado o 1º ano do ensino médio regular antes do curso de educação de jovens e adultos, e 22,9% que cursaram até o 2º ano ambos na região Sudeste.

A LDBEN nº. 9.394/96 traz como uma das finalidades do ensino médio a capacitação do estudante para o prosseguimento dos estudos. Então, o que atrai de fato estudantes jovens para uma e outra modalidade? E qual é o sentido da escola e de estar na escola noturna para esses jovens cada vez mais jovens?

O Governo Federal, através dos técnicos do Ministério da Educação e da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, em estudo apresentado discute a respeito da reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil (estudo já mencionado anteriormente), e, um dos pontos em destaque é o desafio de se estabelecer um sentido nessa etapa de formação básica: uma mera passagem para o ensino superior ou inserção na vida econômico-produtiva. Desse modo, a proposta do documento apresentado visa à formação integral do estudante estruturada na ciência, cultura e trabalho (BRASIL, MEC, 2008).

Esse documento não descarta a importância da integração profissional técnica, muito pelo contrário, reconhece o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens e Adultos) como importante política pública. Porém, considera a necessidade de complementação que se efetivaria a partir de uma mudança curricular no ensino médio não profissionalizante. O desafio seria um atendimento de qualidade extensivo a todos, tendo em vista a universalização nessa etapa; desafio que indica a “necessidade de uma política que atenda à diversidade e aos anseios da juventude e da população adulta que volta às escolas” (BRASIL-MEC, 2010). Tal abordagem traz para as categorias *expansão e universalização* o aspecto da *qualidade*.

O PROEJA é originário da Portaria nº. 2.080 de 13 de junho de 2005, mas tornou-se um Programa a partir da promulgação do Decreto Nº 5.478/2005, que revogado pelo novo Decreto Nº 5.840/2006 determinou o que tem sido desenvolvido desde então.

As mudanças apontadas pelo MEC (2007) seriam a adoção de cursos PROEJA em instituições públicas tanto em nível estadual quanto municipal em seus devidos sistemas, como entidades de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de modo a possibilitar a ampliação e articulação de cursos tanto de formação inicial quanto continuada, dirigidos aos trabalhadores com ensino fundamental na modalidade EJA.

Segundo o documento base apresentado, esse Programa constitui um projeto de “sociedade mais igualitária”, portanto, possível de realizar uma vez que se fundamenta nos eixos norteadores das políticas de educação profissional defendidas pelo governo Lula, tais como:

[...] a expansão da oferta pública de educação profissional; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão; [...] e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social. (BRASIL-MEC, 2007, p.5)



Isso se deu num momento posterior a um longo tempo de privatização da educação profissional, uma opção que gerou enormes perdas ao processo de desenvolvimento nacional, mas que ganha nova vertente com matrizes vinculadas à produtividade local e regional. A proposta apresentada nesse mesmo documento prevê articulação entre educação profissional e a propedêutica, com a “possibilidade de uma oferta verticalizada [...] na perspectiva de uma formação para a cidadania” (Id., p.5).

Considerando que uma característica marcante no ensino médio no Brasil é a questão da dualidade estrutural (propedêutico e profissional), percebida através de políticas educacionais distintas e diferenciadas para as camadas sociais; observa-se que as reformas, até então ocorridas nas décadas de 1990 e 2000, não deram conta de eliminar essa dualidade. Para tanto, se pensa uma escola “unitária” que seja capaz de oferecer uma formação geral, mas também a habilitação profissional (NASCIMENTO, 2007).

O direito à educação pública e gratuita prevista pela legislação é uma conquista que se efetiva passo a passo na ação governamental e da própria sociedade. No que tange à educação de jovens e adultos essa trajetória tem aspectos específicos no âmbito das políticas.

### **1.5- O perfil do Ensino Médio público**

Em estudo apresentado em 2007, Sampaio traz dados e análises da situação educacional dos jovens brasileiros tendo como variável etária a faixa de 15 a 17 anos. E em meio aos levantamentos e reflexões considera-se que:

[...] só se pode falar em universalização de acesso em relação ao ensino fundamental. Universalizar o ensino, pelo conceito aqui utilizado, pressupõe, além do acesso, a permanência, a progressão e a conclusão na idade adequada, ou seja, 15 anos de idade para o ensino fundamental e aos 18 para o ensino médio. (SAMPAIO, 2009, p.9)

E analisando taxas de promoção, repetência e evasão os números indicam em 2004 entre o 1º, 2º e 3º anos do ensino médio um total de 67,9% de aprovação/promoção, 22,5% de repetência e 9,6% de evasão. Tais dados remetem a outras observações colhidas na PNAD 2005 em que o percentual de 81,7% de jovens entre 15 a 17 anos estava frequentando a escola, porém, numa população à época estimada em 10,6 milhões de jovens pouco mais da metade deles encontrava-se no ensino médio (SAMPAIO, 2009- Fonte: IBGE-Pnads 1996, 2003 e 2005).

Na perspectiva apresentada neste levantamento pressupõe-se que qualquer intenção de corrigir as distorções etárias dos jovens em relação à escolaridade, possibilitando-lhes o ingresso no ensino médio acarretaria um grande problema de oferta.

Os dados da mesma PNAD indicam em 2005 uma oferta de 80,7%, quando apenas 45,3% ocupavam estas vagas. Os valores se assemelham em 2003 (81,1% - ocupação 43,1%) e em 1996 a oferta bruta (50,7%) e a demanda (24,1%) diferem dos anos subsequentes. Em relação ao ensino fundamental, os valores não são tão distantes entre escolarização bruta e líquida, nem no ensino superior.

A questão da dificuldade de acesso ao ensino médio (não obrigatório no Brasil) soma-se à realidade de municípios onde não há oferta desse nível de ensino. Em 2006, por exemplo, 95 municípios brasileiros não tinham oferta no médio regular ou essa oferta era incompleta, não contemplando as três séries do curso. Em outros 34 destes municípios não havia oferta completa de todas as séries, e lamentavelmente estes indicadores estavam concentrados em pior escala nas regiões Sul e Sudeste, onde as escolas não tinham ensino médio, ou não ofereciam todas as séries (SAMPAIO, 2009).

Ainda destaca-se que o grau de dificuldade que envolve essa formação escolar vai mais além, pois não há oferta na modalidade da educação de jovens e adultos em mais da metade dos municípios brasileiros, e “como a maioria dos jovens que chega ao ensino médio tem idade mais avançada, a expansão da oferta na modalidade de EJA coloca-se como uma prioridade” (Idem, p. 10).

**Tabela 6 - Matrícula no Ensino Médio por Dependência Administrativa segundo o Turno – Brasil – 2001/2006**

ANO/TURNO	MATRÍCULA					
	TOTAL GERAL	PÚBLICA				PARTICULAR
		TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	
<b>2001</b>						
<b>DIURNO</b>	4.093.373	3.129.526	77.920	2.973.899	77.707	963.847
<b>NOTURNO</b>	4.304.635	4.154.002	10.617	3.988.431	154.954	150.633
<b>2006</b>						
<b>DIURNO</b>	5.090.310	4.090.818	65.478	3.957.777	67.563	999.483
<b>NOTURNO</b>	3.816.510	3.747.259	2.163	3.626.614	118.482	69.251

Fonte: MEC/Inep/DTDIE

Observa-se em 2001 maior quantitativo de matrícula no noturno na rede pública, enquanto que na rede privada concentra-se o ensino diurno. Em 2006, tanto o público quanto o privado concentram seu maior atendimento no diurno.

Em números percentuais Sampaio (2009) traz os seguintes dados:

**Tabela 7- Matrículas no ensino médio regular noturno no país**

2001		2006	
Ensino médio regular noturno público	Ensino médio regular noturno privado	Ensino médio regular noturno público	Ensino médio regular noturno privado
<b>57%</b>	<b>14%</b>	<b>48%</b>	<b>6%</b>

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora a partir dos referenciais apresentados por SAMPAIO, 2009

A redução das matrículas é facilmente identificada entre os últimos cinco anos expressos neste levantamento, tanto em âmbito público quanto privado.

### **1.5.1- Um “patinho feio” que ainda não virou cisne: a questão do investimento em meio à expansão**

Tomando emprestado o uso da estória do patinho feio como metáfora do próprio ensino médio brasileiro, tão bem desenvolvido em trabalho organizado por Candido Alberto Gomes (2000), intenta-se trazer mais alguns apontamentos que contribuam para ampliar as análises e estudos até então expostos sobre essa etapa de ensino.

Em seus estudos e pesquisas, o autor conclui que:

O ensino médio é ainda para poucos, recebe alunos marcados pela multi-repetência, [...] caracterizado fortemente pelo fracasso, expresso mais sob a forma de abandono que de reprovação. Continua concentrado nas áreas mais aquinhoadas e parece abrir-se para um leque diversificado de interesses. (GOMES, 2000, p.133)

Desde a publicação dos seus estudos até o presente, passaram-se dez anos, o que deveria ser indicador de mudanças efetivas em relação às questões pontuadas pelo autor, entre as quais: o financiamento vinculado ao ensino fundamental e que sua expansão signifique proficiência dos alunos e não apenas favorecimento dos menos privilegiados levando-os obrigatoriamente a um esforço maior.

Tomar a expansão como possibilidade de que o “patinho se torne um cisne” envolve determinar que a oferta, inclusive do ponto de vista demográfico, seria a resposta para o “problema”, ou mesmo para sua transformação gradativa. A questão da ineficiência tanto do ensino fundamental quanto do médio tem sido exposta nos indicadores propostos pelo Ministério da Educação no processo avaliativo medido pelo INEP. E se nesse caso a expansão é tida como meta prevista pela legislação, parece que há certo descompasso entre o que se prevê e sua efetivação ampla e eficiente.

De acordo com o parecer desse referido estudo, Gomes (2000) questiona se a expansão não seria apenas uma forma de colocar “mais água na sopa”, ou seja, distribuir essa etapa a um número maior de jovens brasileiros expandindo uma sopa aguada, sem qualquer significação de qualidade e crescimento.

Sobre a possível conversão do pato em cisne, faz certas considerações bastante pertinentes, que valem a pena serem aqui transcritas:

O pato pode converter-se num cisne. Por ser pequeno, viveu muito tempo à sombra do ensino fundamental, a ponto de os especialistas concluírem que não se poderia tratar do seu elitismo sem antes resolver os problemas de democratização do nível de ensino que o precede. O seu financiamento continua tão vinculado ao ensino fundamental que os decisores com frequência sentem perplexidade ante o vulto que tomam dimensões do seu custo. Se esses obstáculos forem vencidos, inclusive com o auxílio da demografia, o patinho feio se revelará um cisne. Na estória, sem dúvida, o cisne pequeno, tomado por patinho, torna-se um cisne adulto. Na história, como não há determinismos, o patinho pode transformar-se em cisne. (GOMES, 2000, p.133)

Como suas análises estavam pautadas nas ações políticas e decisórias com base numa proposta de investimento no ensino fundamental, uma vez que se entendia ser necessário resolver o “problema da base” para com isso evitar futuros analfabetos; entende-se o “clamor” para que na história da vida real o investimento se efetive em possibilidades de crescimento para esse e tantos outros “patinhos” que têm o direito de virem a se transformarem em “cisnes”.

É notória a evidência histórica de uma oferta de escolarização de jovens e adultos cuja responsabilidade tem sido compartilhada por órgãos públicos e por organizações societárias. Assim, estados e municípios têm buscado, através da redução de custos, encontrarem alternativas para o atendimento à demanda por educação de jovens e adultos.

Desse modo, embora os estudos e pesquisas tenham denunciado uma crise, ou ainda um possível apagão e até mesmo ausência de sentido, os pontos de debate na atualidade estão focados na “queda nas matrículas no ensino médio regular; ausência de professores especialistas [...]; desempenho insatisfatório dos estudantes nos exames [...], além da discussão sobre sua obrigatoriedade” (GRACIANO, HADDAD, 2009, p. 5).

## CAPÍTULO II

### **A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO CONTEXTO DOS ANOS de 1990: um breve panorama histórico entre a EJA e o ensino médio**

O contexto histórico que situa a trajetória da EJA e o ensino médio traz à tona seus avanços e retrocessos enquanto política pública brasileira. Embora muito já se tenha escrito a esse respeito e muitas discussões girem em torno da problemática da não efetividade das políticas, torna-se imperativo retomar esse caminho para compreender e avançar em outras possíveis discussões, ou quem sabe apenas reiterar apelos antigos e ainda necessários. Não há como falar de ensino noturno sem retomar a educação de jovens e adultos como ponto de partida nesse processo.

De acordo com o panorama histórico apresentado por Haddad e Di Pierro (2000), numa compilação por ocasião dos 500 anos do Brasil, reafirma-se que a questão da educação para jovens e adultos não é uma ação nova, pois já no período colonial os missionários (religiosos) desenvolviam ação educativa direcionada em grande parte a adultos.

A preocupação como fonte pedagógica ou políticas educacionais específicas para a educação de jovens e adultos só ocorreu em meados da década de 1940, mas foi a partir da década de 1920 que os chamados renovadores da educação passaram a exigir do Estado a responsabilidade pela oferta do serviço.

Os esforços das ações nas décadas de 1940 e 1950 determinaram a queda nos índices de analfabetismo das pessoas acima de 5 anos para 46% em 1960, mas isso não significava aumento no nível de escolarização da população.

Conforme retrospecto histórico apresentado por Dalila Oliveira (2002), a década de 1950 é destacada como o marco de tentativa de modernização da economia no país, o que conseqüentemente requereu dos trabalhadores quesitos educacionais cada vez maiores, tendo no crescimento econômico a perspectiva de aumento de possibilidades de trabalho, e a educação passou a ser considerado “elevador social”. Então, “o vínculo direto entre escolaridade e trabalho, decorrência da relação educação e desenvolvimento, é forjado a partir daí” e a educação passa a ser vista como um “investimento produtivo” (OLIVEIRA, 2002, p. 71).

No período seguinte, seguindo as análises históricas de Haddad e Di Pierro (2000), foi atribuída à educação de adultos a missão de valorização e também resgate da cultura popular, tendo em vista que as características dessa educação passaram a ser reconhecidas.

Para Oliveira (2002) os anos de 1960 são reflexos de transformações econômicas ocorridas em décadas anteriores no campo da economia. Assim, exemplifica o aspecto da centralidade na administração escolar como meio de organização dos sistemas de ensino em torno da própria demanda do mercado de trabalho em função da industrialização, que se punha emergente à época.

Ao final da década de 1970 o movimento em defesa da gratuidade na educação tomou espaço, contrapondo-se ao “caráter centralizado dos planejamentos globais que refletem o padrão autoritário de política estatal”, sendo conhecido como defesa do acesso e permanência na escola (OLIVEIRA, 2002, p.72).

A ampliação do direito à educação na década de 1970 e início dos anos 1980 trouxe o crescimento da estrutura educacional, apesar dos fatores até contraditórios como a descentralização administrativa combinada com a centralização do planejamento.

Posteriormente, a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR (Decreto nº. 91.980, de 25 de novembro de 1985) redefiniu os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL<sup>2</sup>, cuja proposta era fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos prematuramente.

Haddad e Di Pierro (2000) consideram que institucionalmente o feito de maior relevância para essa educação deve-se à conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito independente de idade, conforme apresenta o Artigo 208 da Constituição de 1988, estabelecendo um prazo de dez anos para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental.

---

<sup>2</sup> O MOBRAL foi criado em 1969 e suas ações efetivadas a partir de 1971, sendo extinto em 1985 com a Nova República e o fim do Regime Militar, surgindo em seu lugar a Fundação Educar.

Na Constituição Federal tem-se a consolidação da necessidade de ampliação da educação básica, numa discussão em torno do direito à igualdade, que perpassa tanto o acesso à escola, como condições de atendimento à demanda, e o reconhecimento dos profissionais da educação enquanto trabalhadores.

Quanto à equidade, a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em 1990, propôs que nos países mais pobres e populosos do mundo haja maior equidade social. Assim, no Brasil os anos de 1990 são marcados pela busca do consenso entre uma educação para todos que fosse equânime, sabendo-se, porém, que há duas referências que necessitam ser mediadas: “exigências do setor produtivo e as demandas da maioria” (OLIVEIRA, 2002, p.74).

Foi ainda em 1990 (Governo Fernando Collor de Mello) que se deu a extinção da Fundação Educar, representando a transferência da responsabilidade da União para os municípios, no que diz respeito aos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos. Criada em 1985 e, diferentemente do MOBREAL, passou a fazer parte do Ministério da Educação.

A Fundação exercia a supervisão e o acompanhamento das instituições e secretarias que recebiam os recursos para execução de seus programas, ao contrário do Mobreal, que desenvolvia ações diretas de alfabetização. A partir da sua extinção “tem-se a ausência do Governo federal como articulador nacional e indutor de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil” (SOARES, 2003, s/p).

Surge, então, o MOVA – Movimento de Alfabetização – com uma nova configuração, buscando envolver o Poder Público e as iniciativas da sociedade civil numa proposta de educação popular. O PAS- Programa Alfabetização Solidária, lançado em 1996 em um evento nacional de Educação de Jovens e Adultos, apresentou um desenho de reedição de práticas consideradas superadas. Sua proposta visou uma ação conjunta entre Governo federal, empresas, administrações municipais e universidades. Mas, por se “tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a idéia de que qualquer um sabe ensinar”. (Idem)

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), a presença dos organismos internacionais marcou essa época, com interferências fortes no âmbito organizativo



e pedagógico. O primeiro evento desse período foi a referida Conferência em março de 1990, que “inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.97).

Mais adiante, a nova LDBEN (nº. 9.394/96) trouxe como novidade a redução da idade mínima para o ingresso ao supletivo, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, com uma integração orgânica da educação de jovens e adultos ao ensino básico comum.

Em suas Disposições Transitórias a nova Lei exigiu da União o encaminhamento de um Plano Nacional de Educação, decenal, consoante com a Declaração Mundial de Educação para Todos ocorrida em Jomtien (março de 1990), que resultou no projeto apresentado em 1998. O relator, ao apresentar o substitutivo, assinalou a necessidade de agir sobre o denominado “estoque” de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados, também quanto à questão da reprodução de tais fenômenos nas futuras gerações.

As políticas adotadas com a reforma educacional iniciada em 1995 objetivaram a descentralização dos encargos financeiros com a educação. A aprovação da Emenda Constitucional 14/96 manteve o compromisso da sociedade e dos governos de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998.

Como resultado na nova redação dada ao Artigo 60 da Constituição Federal criou-se o FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) em cada um dos estados. Mesmo assim representava “um marco operacional para o novo mecanismo de distribuição de recursos financeiros, baseado no número de alunos matriculados nas redes públicas de ensino fundamental” (BONAMINO, 2002, p. 69).

Compreende-se que, a redistribuição dos encargos educacionais e o estabelecimento de padrões dos recursos públicos em nível estadual e municipal direcionados ao ensino fundamental deixaram parcialmente descobertas a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos, gerando uma concorrência pelos recursos não contemplados pelo FUNDEF.

O FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica), criado no Governo Lula intentou minimizar os impactos que as medidas adotadas pelos governos anteriores provocaram à EJA.

Fonseca (2008) apresenta como meta prioritária do atual programa Brasil Alfabetizado lançado em 2003, a eliminação do analfabetismo de adultos no país, com a estratégia de (re) inserção de jovens e adultos no sistema escolar. Contudo, em 2007, o ministro da educação Fernando Haddad afirmava que o Programa Brasil Alfabetizado ainda não cumpriria seu papel de erradicar o analfabetismo (FIORI, 2007).

Tratar das políticas voltadas à ação alfabetizadora, ou de combate ao analfabetismo desenvolvidas no país ao longo de várias décadas, constitui-se um breve recorte dessa realidade, tendo em vista que o presente trabalho não toma como foco de investigação e aprofundamento as questões do analfabetismo na EJA.

Apesar do breve panorama histórico apresentado até aqui, torna-se significativo atentar para o período da Reforma do Estado nos anos de 1990, que marcou de forma tão direta os caminhos da EJA em todo o país, bem como os rumos do ensino médio em virtude das decisões tomadas e que trouxeram como consequência muito do que ainda se vive no presente.

## **2.1- A Reforma do Estado**

Tomando como perspectiva a Reforma do Estado, é possível situar alguns dos acontecimentos que expressam pontos-chave do processo das políticas educacionais adotadas no período dos anos de 1990 e que trazem de forma direta efeitos sobre o caminhar das propostas em torno da educação de jovens e adultos e do ensino médio.

A Constituição Federal de 1988, ponto de partida para essa breve abordagem, é um marco em direção às políticas educacionais que vão ganhar forma nos anos seguintes, entre elas a LDBEN (nº. 9.394/96), o Plano Nacional de Educação, a Avaliação Institucional e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Tratando diretamente da Constituinte no que tange à Educação, à Cultura e ao Desporto, o artigo 205 apresenta a *questão do direito* de todos à educação acrescentando como dever também da família a promoção e o incentivo desta. No artigo 206, inciso V, um dos princípios base para a ministração do ensino é a valorização dos profissionais do ensino, e mais adiante, o inciso VII, apresenta a “garantia de padrão de qualidade” como outro princípio (BRASIL, 1988).

A garantia da *oferta gratuita e obrigatória* do ensino fundamental, inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria, é parte da efetivação do dever do Estado com a educação, expressa no artigo 208, inciso I; bem como a oferta do ensino regular noturno, prevista no inciso VI.

O parágrafo 1º do artigo 211 estabelece que a União exerça *função redistributiva e supletiva* no âmbito educacional “de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 1988). Assim, a aplicação de recursos financeiros ficou estabelecida em nunca menos de 18% pela União e no mínimo 25% aos Estados, Distrito Federal e Municípios, provenientes da receita anual de impostos.

Observa-se que as ações posteriores em torno das políticas educacionais tomaram por base a legislação nacional e as metas previstas a partir da Declaração de Jomtien em 1990, uma vez que a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos apresentou uma “visão para o decênio”, tendo como eixo a questão da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso de tempo. (WCEA, 1990, p. 157)

É interessante destacar que a Nova LDBEN (nº. 9.394/96) traria, no artigo 87 das Disposições Transitórias, a instituição da “Década da Educação”, complementando no parágrafo 1º o compromisso da União em enviar no prazo de um ano a partir da publicação da referida Lei, o Plano Nacional de Educação, o qual deveria apresentar as metas e diretrizes para os dez anos seguintes. Tal registro traz ainda a afirmativa de que essas ações estariam “em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos” (BRASIL, 1996).

O grande comprometimento através da Declaração aprovada em Jomtien era assegurar “educação básica de qualidade”, tendo como prazo para o cumprimento das metas apresentadas o ano de 2010, fato que posteriormente foi revisto no Fórum Mundial de Educação em Dakar, Senegal – abril de 2000 - quando se estendeu o prazo para 2015. Neste evento seis metas foram aprovadas:

1. *Melhorar e expandir a educação e os cuidados na primeira infância (0 a 6 anos).*
2. *Assegurar que, até 2015, todas as crianças tenham acesso gratuito e compulsório a um ensino fundamental de boa qualidade.*
3. *Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas por meio do acesso equitativo a programas de aprendizagem e de habilidades necessárias à vida.*
4. *Melhorar em 50% os níveis de alfabetização de adultos, até 2015, sobretudo para as mulheres, além do acesso equitativo à educação básica e continuada a todos os adultos.*
5. *Eliminar disparidades de gênero na educação básica até 2015.*
6. *Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos.*

Observa-se que o empenho em assegurar a qualidade da educação atrelada à questão da equidade no que se refere ao acesso e permanência de crianças, jovens e adultos é uma característica das metas apresentadas.

Dentro de uma campanha em torno da universalização do ensino, uma vez que o processo de mundialização ou globalização exercia grande pressão em favor do prolongamento dos estudos em todos os países, a UNESCO através do relatório apresentado por Jacques Delors - 1993 – destaca aspectos da Educação para o Século XXI. Traz ainda os seguintes pilares da educação: *Aprender a Conhecer; Aprender a Fazer; Aprender a Ser e Aprender a Conviver*, e seu diagnóstico aponta

um "contexto planetário de interdependência e globalização" (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

O Plano Nacional de Educação (PNE), previsto pela Constituinte e pela LDBEN (nº 9.394/96) para o ano seguinte à aprovação da Lei, vigora desde 2001, após todos os vetos feitos pelo Governo Cardoso através da área econômica do governo. Até o presente já foram travadas discussões e propostas para o próximo decênio, com Conferências realizadas em 2009 no âmbito Municipal e Estadual, e em 2010 no âmbito Federal.

Em meio aos acontecimentos que se desenrolavam ao longo da década de 1990, o governo Fernando Henrique Cardoso teve como projeto educativo uma articulação com o "projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital", apontam Frigotto e Ciavatta (2003, p.106). Assim, especialistas, tecnocratas e técnicos passaram a definir as políticas, numa ação de "cima para baixo", substituindo as demandas da sociedade organizada e tendo como princípio a questão do ajuste fiscal, considerado o grande "dogma" do Governo Cardoso.

Acerca das críticas às ações deste Governo em torno da diluição do sentido do público, posto que o Estado passou a assumir função privada, no campo da educação no Brasil passamos "das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado" (Idem, p.107). Tais afirmações comportam considerar que as políticas educacionais nos anos de 1990 trazem alguns determinantes que apontam para a presença dominante do pensamento empresarial na educação brasileira.

## **2.2- Políticas educacionais dos anos de 1990**

A partir do contexto dos anos de 1990, Maria Helena Guimarães Castro (membro efetivo do governo com funções no INEP, MEC, entre outras secretarias) reafirma que as competências avaliadas como desejáveis estavam atreladas à indicação dos empresários. Pois, a visão empresarial era a de que a lógica do mercado fosse inserida na política educacional (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003).

A ausência de uma política pública realmente efetiva passa a gerar medidas paliativas, na tentativa da redução dos gastos com a educação pública. A adoção do

pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais efetivaram-se por meio do MEC. A ideologia das competências e da empregabilidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes e na Avaliação nacional marcaram essa adoção.

Segundo Peroni (2005, p.12) no movimento de centralização/descentralização tem-se a descentralização do financiamento e a centralização do controle, como parte da proposta da Reforma do Estado em que se redefine seu papel. O governo vai se “desobrigando do financiamento das políticas educacionais”, mas em contrapartida centraliza as diretrizes, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da avaliação das instituições de ensino.

A autora é categórica ao afirmar que há aqui uma grande contradição, tendo em vista a centralização como forma de controle sobre o currículo e a avaliação do sistema, ao mesmo tempo em que a descentralização tem sentido de terceirização e não de autonomia dos setores que representam a educação.

Quanto ao processo de municipalização, constata-se a transferência irreversível das responsabilidades educacionais ao município. Todavia, sob a ótica de Brito (1999), observa-se a possível formulação de políticas educacionais e a colaboração entre os poderes nos três níveis – municipal, estadual e federal. Em suas considerações, enumera o FUNDEF como proposta de descentralização. Enquanto isso, as demais políticas adotadas na educação básica vão delineando um percurso bastante diverso do desejável.

### **2.3- A Educação Fundamental e suas afetações na EJA e no ensino médio**

Beisiegel (1997) ao retomar algumas lições do passado em suas considerações sobre as políticas da União para a educação de jovens e adultos entende que:

Pelo menos no plano da retórica, em geral as autoridades educacionais reconhecem a necessidade de estender o ensino fundamental a todos, crianças, jovens e adultos. Mas, diante das dificuldades colocadas pelo tamanho dos desafios educacionais,

parece crescer o contingente dos que agora já aceitam que se eduquem primeiro as crianças, com o que — afirmam — se avançaria bastante na eliminação do analfabetismo da população adulta no futuro. (BEISIEGEL, 1997, p.29)

No contexto dessas análises o autor traz ainda uma declaração do então ministro da educação José Goldemberg, que em entrevista, ao ser perguntado se o analfabetismo de adultos deixava de ser prioridade do MEC, responde que sim, manifestando o apoio que vinha recebendo pela medida adotada em apenas três dias como ministro. Complementa afirmando: “Temos de estancar a fonte de analfabetos, nos primeiros anos de escola, e não tentar alfabetizar os adultos” (*O Estado de S. Paulo*, 22/08/1991).

Embora altamente discutível tal medida, Celso de Rui Beisiegel, já em 1974, faz uma declaração que traz de modo claro e direto sua visão bastante séria e profunda acerca da escolarização dos adultos e sua efetividade junto às suas famílias e à própria comunidade:

Se um meio adverso lhes impede o desenvolvimento, o meio culturalmente elevado produz um efeito contrário. A criança alfabetizada, em um meio de adultos analfabetos, não logra modificar a situação dos adultos. Mas, o adulto provido de alguma instrução, em meio igualmente rude, pode contribuir para transformá-lo, seja atuando no seio do lar, sobre os filhos, seja nas suas relações mais extensas, sobre toda a comunidade. (BEISIEGEL, 1974, p. 87)

Sua visão indica indissociabilidade dos componentes da educação de crianças e adultos em busca da elevação dos níveis de escolaridade. Ao se estender essas observações ao contexto da juventude excluída do processo de escolarização sejam quais forem suas razões, há um indicador de que mesmo esta poderá ser instrumento de mudanças em sua própria comunidade, segundo a observância do autor citado.

Embora seu foco seja o adulto, ao aplicarmos a extensão de juventude numa faixa de 17 a 24 anos, têm-se a ampliação de sujeitos que com certeza compõem famílias já constituídas e que nelas manterão relações que refletirão sua formação anterior e posterior numa perspectiva de crescimento pessoal e coletivo.

Em seus estudos sobre “Os jovens no Brasil” e suas desigualdades múltiplas em meio às demandas políticas, Spósito (2003, p. 23) aponta que por aqui “a

transição para a idade adulta não é representada pelo início da vida profissional, como acontece em alguns países desenvolvidos”. Acrescenta ainda que, apesar desse fato, de modo geral os segmentos juvenis detêm o maior nível de escolaridade em relação à população brasileira no seu conjunto.

Em nova entrevista ao *Jornal do Brasil* Goldemberg (1991) diz que:

O grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não o dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. [...] Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo. (*Jornal do Brasil*, 23/08/1991 apud BEISIEGEL, 1994, p.30)

A justificativa era a falta de recursos para tal investimento, sendo mais prudente fazer o sistema básico funcionar, já que insistir na escolarização ou alfabetização de um adulto seria desperdício não justificável para a realidade brasileira.

Anos mais tarde, vê-se que a política do ensino fundamental no âmbito organizativo e pedagógico eleita como prioridade central do governo FHC (período de 1994 a 2002) não apresentou indicadores de avanço qualitativo, apesar da declarada priorização e do aumento efetivo do acesso à escola pública.

Como parte da política educacional efetivou-se a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei nº 9.424/97 – já mencionado em outros momentos, implantado em 1º de janeiro de 1998. Para alavancar na descentralização, o FUNDEF determinava que 60% dos recursos recolhidos pelos estados e municípios deviam ser destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, tendo em vista assegurar padrão mínimo de oportunidades educacionais.

Sob o ponto de vista de Brito (1999, p.139), a criação do FUNDEF ao invés de aumentar os recursos para o financiamento do ensino fundamental, trouxe a redução do investimento da União. Pois, como o Governo Federal já havia reduzido sua participação desde 1996, agora o FUNDEF imprimia a desobrigação da União de “aplicar pelo menos metade dos gastos previstos na Constituição de 1988”. Essa proposta determinava um gasto mínimo aluno/ano, além do fraco investimento na



educação fundamental e desvalorização do magistério através de apelativas campanhas: “adote uma escola”, “amigos da escola”, “voluntariado”, entre outras. Tais ações “vendiam” uma imagem de que a educação fundamental não é dever do Estado e espaço para profissionais especializados e qualificados, mas para ações eventuais.

Em mais uma análise acerca das propostas de investimento em favor do ensino fundamental, pode-se afirmar que defender prioritariamente a educação de crianças é compreensível, até mesmo estendê-la à educação dos jovens que de maneira precoce têm sido excluídos do processo regular da escolaridade. “Outra coisa, muito diferente, porém, é recusar validade aos esforços de educação do adulto analfabeto” (BEISIEGEL, 1997, p.30).

No âmbito organizativo e institucional das políticas educacionais, Frigotto e Ciavatta (2003, p.115) identificam que “a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço de filantropia”. Pois, o referido “dogma” de não comprometer o ajuste fiscal não poupou a declarada prioridade do ensino fundamental.

O governo aumentou as estatísticas de acesso, o que representa um dado positivo, mas degradou as condições de democratização do conhecimento, uma vez que deixou parcialmente descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica – a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos, ou seja, etapas desse nível de escolaridade que concentram o maior número de estudantes em todo o país.

Nas análises de Haddad e Di Pierro (2000), houve a consolidação tanto da tendência à descentralização do financiamento como também dos serviços, além de manter a posição marginal que a educação de jovens e adultos ocupava na educação básica em se tratando de política educacional. Porém, o problema do analfabetismo ainda hoje bate à porta da sociedade brasileira, seja nos arranjos de nomenclatura sobre alfabetismo e/ou analfabetismo funcional.

No plano pedagógico, duas políticas foram adotadas: os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a Avaliação (SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), que pelos limites deste trabalho não serão aprofundados.

## 2.4- A Reforma da Educação Média e Técnica

Considerando a transição para o novo século justificava-se a perspectiva de mudança no aspecto curricular. Dentre as novas perspectivas estão a demanda por matrículas, observando-se que de 1994 a 2003 houve um aumento de 5 milhões para 9 milhões de jovens no ensino médio (Fonte: INEP/ MEC, 2004).

A democratização do acesso também trouxe à tona a necessidade de uma escola média inclusiva, dada a heterogeneidade dos jovens, exigindo, portanto, reforma.

Em Zibas (2005) vê-se que há dois pólos com dimensões variadas no discurso sobre a reforma do ensino médio nos anos de 1990. Levanta o ponto de destaque de uma ação que construa a dimensão inclusiva do ensino médio, ao denominar de “grande turbulência estrutural e conceitual” o que ocorreu ao ensino médio ao final da década, uma vez que não houve melhoria na qualidade enquanto perspectiva concreta na reforma implementada.

Destaca que seria preciso, então,

[...] reconhecer que o discurso oficial dos anos de 1990 contido nos documentos legais e difundido em numerosas publicações, no âmbito federal e no dos estados e toda a consistente produção crítica acadêmica sobre a reforma do ensino médio, principalmente sobre a reforma curricular, compõem dois pólos de um conjunto sólido, cujas dimensões pedagógicas, sociológicas, filosóficas e político-ideológicas, no entanto, nos melhores casos, apenas arranham o cotidiano escolar. (ZIBAS, 2005, p.32)

Tais dimensões componentes desse conjunto sólido que envolve a reforma do ensino médio, com vias ao âmbito curricular, parecem não exercer efeito sobre a realidade do cotidiano escolar, na visão da autora.

Em sua análise comparativa à breve reforma de 1971, que com a instituição da profissionalização compulsória no 2º grau, apresentava-se “pretensiosa, contraditória, tumultuada”, chama a atenção para a reforma curricular (Resolução nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação) como foco do seu trabalho voltado ao ensino médio (ZIBAS, 2005, p. 24).

Castro (2003) entende que a política adotada levou ao retrocesso do dualismo entre ensino médio acadêmico e técnico, pois,

[...] a nova legislação estabeleceu uma organização curricular para a educação profissional de nível técnico, de forma independente e articulada ao ensino médio, apontando necessidades de diretrizes adequadas às tendências do mundo do trabalho. (CASTRO, 2003, p. 137)

A educação tecnológica era uma realidade em expansão no mundo ocidental, numa substituição progressiva da força física pelas capacidades intelectuais. No plano pedagógico, foram traçadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos técnicos de nível médio através da Resolução nº 04/99 e do Parecer CNE/CEB nº 16/99, escancarando “a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.119).

O artigo 36 da Nova LDBEN nº 9.394/96 admite no parágrafo 2º a possibilidade do ensino médio preparar o educando para o exercício de profissões técnicas, uma vez que a formação básica esteja assegurada. Quanto à educação profissional como prática educativa de acesso a todos os cidadãos, houve um tratamento concomitante nos artigos 39 a 41, considerando sua realização articulada com o trabalho, a ciência e a tecnologia (RAMOS, s/d).

A respeito da superação da dualidade estrutural entre formação específica e formação geral, preservou-se pela Lei a formação profissional, como “vocação histórica do nível secundário”. O Decreto no 2.208/97, que regulamentou a educação profissional, impediu ao ensino médio qualquer probabilidade de ensino profissionalizante a partir da inclusão do parágrafo 2º do artigo 36, “salvo como elemento organizador da parte diversificada do currículo, de até 25% da carga horária mínima obrigatória dessa etapa” (Idem).

Pensar a superação dessa dualidade no que concerne à própria demanda, traz apontamentos diretos sobre sua permanente existência, tendo em vista as condições econômicas familiares e características pessoais, numa idade em que a conclusão do ensino fundamental expressa um tempo de definição e escolhas futuras concernentes aos projetos de vida de cada indivíduo.

Sobre tais aspectos o Parecer CEB (Câmara de Educação Básica) nº 15 de 1998, descreve uma realidade distinta quanto ao desafio da sobrevivência material anterior ou posterior ao curso superior, considerando que o determinante nessa opção será a possibilidade de custeio de uma carreira educacional mais longa ou, entre:

[...] aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último [...]. Vale lembrar, no entanto que, mesmo nesses casos, o percurso educacional pode não excluir, necessariamente, a continuidade dos estudos. Ao contrário, para muitos, o trabalho se situa no projeto de vida como uma estratégia para tornar sustentável financeiramente um percurso educacional mais ambicioso. E em qualquer de suas variantes, o futuro do jovem e da jovem deste final de século será sempre um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não – intercalado com experiências de trabalho produtivo de diferentes naturezas, além das escolhas relacionadas à sua vida pessoal [...]. (BRASIL, Parecer CEB n.º 15, 1998, p.35)

Quanto às estratégias educativas para o século XXI, Martin Carnoy (2003) destaca que não há um método único e eficaz que possa dar conta das muitas demandas em torno de uma educação para um mundo globalizado. Portanto, considera que algumas estratégias devem ser consideradas por aqueles que hão de pensar e promover reformas. Dentre elas aponta a necessidade da flexibilização na educação, mostrando-se capaz de aceitar um maior número de adultos em formação contínua nos estabelecimentos escolares existentes, além da criação de universidades que atendam à população economicamente ativa.

A necessidade de formação do jovem permitindo-o interagir com as “mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade” é um discurso recorrente e difundido na sociedade. Portanto, o grande desafio é de fato a formação da juventude para enfrentar uma nova realidade, sem a visão minimalista atrelada à demanda da produção, mas algo amplo e profundo (ZIBAS, 2005, p. 25).

Quanto às questões apontadas por Martin Carnoy (2003), está a pressão da mundialização sobre os avanços nos estudos que contempla o aspecto da qualidade da educação, e para tanto, afirma que a descentralização não tem respondido como solução para o problema.

Na verdade, a descentralização não tem sido sinônimo de qualidade, pois como trataram Frigotto e Ciavatta (2003), um não-comprometimento efetivo com a melhoria da educação fundamental se manifesta pela descentralização autoritária dos encargos de manutenção da educação infantil e fundamental pelos municípios, sem garantir, em sua maioria, condições mínimas de manter um atendimento qualitativo.

Nos países em que a população concentra-se na área rural, as suas preocupações ainda estarão em torno da evasão e do analfabetismo, mas até mesmo esses países tendem a avançar no prolongamento dos estudos como resposta à pressão direta da mundialização.

No Brasil, por exemplo, tem-se um quadro de oferta da educação básica que tende a contemplar a demanda, mas na medida em que os níveis avançam, há diminuição da oferta do poder público para o ensino superior; dados esses que se apresentam no quadro abaixo, demonstrando tal realidade a partir de pesquisa realizada em 2004 pela PNAD.

**Tabela 8- Percentual de Estudantes de 5 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões, segundo o nível de ensino e a rede de ensino que freqüentavam – 2004**

Ensino Médio %						
	BRASIL	NORTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	CENTRO-OESTE
<b>Pública</b>	<b>85,0</b>	90,8	86,5	<b>83,1</b>	85,4	84,1
<b>Particular</b>	<b>15,0</b>	9,2	13,5	<b>16,8</b>	14,6	15,9
Superior ou 3º grau %						
<b>Pública</b>	<b>26,1</b>	46,0	41,5	<b>18,6</b>	23,9	29,0
<b>Particular</b>	<b>73,9</b>	54,0	58,5	<b>81,4</b>	76,1	71,0

Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004.

Os dados levantados pela pesquisa apontam uma oferta significativa de ensino médio pelo poder público, a qual supera a oferta privada. Em contrapartida, o ensino superior decresce assustadoramente apresentando índices de baixíssima oferta. Os números se invertem no que se pode denominar inversão de dados, pois se a proposta da descentralização do ensino foi a de que a União pudesse investir no ensino médio e superior, não é exatamente isso que se comprova nas ações dos governos. E a experiência da privatização, segundo Carnoy (2003, p.81) “indica que esse sistema tende a reforçar a desigualdade de rendimento sem aprimorar o

desempenho dos alunos”. Em 2001, o ensino superior público brasileiro era responsável apenas por 20% das matrículas.

Fazendo um balanço das últimas décadas do século XX, os estudos de Spósito (2003) sobre “*Os jovens no Brasil*”, indicam que:

[...] o crescimento mais importante em números absolutos se deu no ensino médio, onde se registrou um aumento de três milhões de matrículas. Em termos relativos, o incremento mais significativo se deu no nível superior, onde as matrículas passaram de 1,1 milhão, em 1995, para 2,1 milhões, em 2001, totalizando um acréscimo de 89%. (SPOSITO, 2003, p.13)

Contudo, houve um aumento expressivo da escolarização da população de sete a catorze anos, o que indica bons resultados no esforço pela universalização do ensino garantindo-lhes vagas. Da mesma forma a expansão do ensino médio foi sentida num percentual de 43% em 2003 registrado pela PNAD.

Considera-se que o percentual de jovens brasileiros matriculados no ensino médio na idade adequada representa mais que o dobro do número existente em 1995. Esses números são interpretados como amostra de avanço no acesso à educação, muito embora possam ser contestados em função dos índices de evasão e reprovação, bem como de abandono antes mesmo de frequentar o curso (Fonte: MEC/Inep. Censo Escolar).

Dagmar Zibas (2005) em suas muitas reflexões descreve um “abismo entre a sofisticação do discurso oficial e a rudeza do cotidiano da escola média pública, precisamente quando esse espaço se abre para as camadas populares” (ZIBAS, 2005, p.32). Sobre esse aspecto fica implícita a questão da culpabilização do jovem pelo seu fracasso escolar.

Dentre as ações implementadas no país desde 1997 com a reforma do ensino médio, a UNESCO reitera seu apoio ao desenvolvimento de políticas públicas que contribuam de fato para a melhoria do sistema educacional especificamente voltado para o ensino médio, considerando a importância das pesquisas e suas publicações, estudos e debates, além de cooperação técnica desenvolvida na promoção de acordos, além de buscar “sensibilizar o governo brasileiro sobre a necessidade de diversificar estruturas e expandir a oferta do Ensino Médio”, inclusive por meio de:

Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs); valorização da profissão docente; formação de profissionais de educação competentes e atualizados; inclusão de temas transversais no currículo escolar com ênfase nos valores éticos e cívicos, como os princípios e conceitos dos direitos humanos, ética, filosofia e sustentabilidade; o desenvolvimento de mecanismos permanentes de participação dos alunos e da comunidade escolar na discussão do processo de avaliação da escola, do trabalho pedagógico e de seus resultados. (UNESCO, 2010)

## **2.5- A Educação de Jovens e Adultos: uma alternativa na trajetória dos jovens**

A partir da segunda metade do século XX ampliou-se a oferta de vagas no ensino público no nível básico fundamental, porém, não se pôde observar também a melhoria das condições do ensino como processo consecutivo de ampliação da oferta. Assim, compreende-se que a educação de jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade representava anteriormente a necessidade de dar conta de uma realidade excludente dentro do campo da educação brasileira, em virtude da deficiência de oferta do ensino básico no país.

No entanto, a exclusão educacional apresenta uma nova configuração, tendo em vista que muitos dos jovens e adultos que compõem o contingente desse nível de escolaridade tiveram acesso à escola. Apresentam domínio precário da leitura e da escrita, incluindo também o domínio de cálculos, reafirmando que o atendimento a esses educandos direciona-se não apenas àqueles que jamais foram à escola, mas também aos que apesar de freqüentarem os bancos escolares não obtiveram aprendizagens suficientes.

Segundo Baquero (2008), “a concepção infantilizadora” do adulto analfabeto foi superada por modelos não escolarizados de EJA, orientados pela pedagogia de Freire a qual combate esse preconceito e difunde a imagem de um analfabeto capaz e produtivo. Contudo, a heterogeneidade da população atendida pela EJA, em diferentes idades, níveis de escolarização, trajetórias escolares e humanas distintas, tem representado um desafio às políticas públicas na área, tendo como fator crescente a juvenildade em tal modalidade de ensino.

A redução da idade mínima dos alunos para cursar os exames supletivos é identificada como fator predominante de contribuição para a acentuação desse fenômeno. Tais alterações geraram um aumento do número de jovens que abandonam o ensino regular para ingressarem na EJA e possivelmente no ensino regular noturno. Segundo Haddad e Di Pierro (2000) o “fenômeno da juvenilização”, é um desafio crescente representado pelo ingresso cada vez maior de jovens nos programas e na modalidade de ensino, sendo em sua maioria adolescentes excluídos da escola regular. Um grupo social constituído por jovens de origem urbana com um histórico de trajetória escolar mal sucedida.

Grupos distintos, realidades diferentes que se encontram dentro de um mesmo programa e na modalidade de ensino, gerando desafios ainda maiores aos próprios educandos e também aos educadores. A partir dessas mudanças, discute-se a questão da ocupação do “espaço da EJA” pelos jovens, levando o adulto a sentir-se um elemento à parte do processo, e por isso mesmo retirando-se por vezes dos programas. A convivência nem sempre afetuosa, ou mesmo harmônica, os interesses diversos e as expectativas são desafios que vão se interpondo aos jovens e adultos em meio à escolarização, sobretudo aos sistemas de ensino que necessitam adequar-se às novas demandas do século.

Quanto à demanda da EJA, ela nunca é universal, diz Haddad (2007), tendo em vista a diversidade dos sujeitos e suas especificidades no processo de escolarização. Os motivos diferem e vão desde a necessidade de trabalhar, à “subutilização da leitura e da escrita no cotidiano das suas vidas”, até mesmo a desmotivação quanto ao retorno aos estudos, além da dificuldade de acesso à escola vivida por muitos desses sujeitos (HADDAD, 2007, p. 207).

Dentro do tema “Reprovação escolar” em artigo publicado pela Folha de São Paulo em 2007, no período de 2005/2006 as matrículas da EJA nos cursos presenciais cresceram 5,2%, representando um indicativo de migração de alunos dos cursos semipresenciais, pois estes tiveram uma redução de 24,2%. Observou-se ainda através dos dados da Sinopse Estatística divulgados pelo INEP que apesar do maior índice de estudantes concluintes no ensino fundamental, não se percebia o mesmo progresso ao chegarem ao ensino médio.

O Censo Demográfico de 2000, apresentado pelo IBGE indicava diminuição da taxa de fecundidade segundo faixa etária, mas também uma expressiva “barriga



jovem” entre aqueles que correspondem aos jovens nascidos no início dos anos de 1980. Assim, sucessivamente, nos anos que se seguiram, observa-se que a população jovem (entre 15 e 24 anos) cresceu de forma expressiva, passando para um quantitativo de 34,1 milhões no ano de 2000.

Tudo isso também é representação do denominado “baby boom” pós segunda Guerra Mundial, quando o nascimento de crianças tornou-se um fato bastante expressivo. Apesar desses indicadores, o IBGE previu diminuição desse crescimento, numa estimativa de 31,5 milhões de jovens em 2020, em função de aspectos referentes à gravidez e o alto índice de aborto nessa faixa etária, além das mortes pelo uso de drogas e da violência (SPÓSITO, 2003).

O Censo Escolar 2006, medido pelo INEP/MEC revela um aumento de 1,1 pontos percentuais no índice de reprovação no país; contudo, mostra também que crianças, jovens e adultos passaram a frequentar os bancos escolares com mais incidência do que em anos anteriores. “O jovem buscou elevar a escolaridade combinando com a atividade laboral, indicando que o Brasil tem jovens que trabalham e estudam” (MÁRCIO POCHMANN, Folha de São Paulo, 17/05/2007).

Em trabalho recentemente apresentado na 32ª reunião da ANPED, Roseli Vaz Carvalho (2009) discute questões sobre a “Juvenilização na EJA” e traz alguns apontamentos em torno das práticas pedagógicas adotadas. Diante das questões por ela levantadas surge uma pergunta: “como atuar com este novo elemento, desconhecido, se anteriormente o direcionamento era para a figura passiva do adulto, e agora se defrontam com o desafio de ensinar a juventude?” Acrescenta ainda que se trata de um caminho de incertezas e indagações, e que algumas das posturas adotadas seriam as de “invisibilizá-los ou submetê-los à figura simbólica de aluno, ou seja, sem que seus interesses e necessidades sejam contemplados” (CARVALHO, 2009, p.2).

Aluno, na concepção de Sacristán (2005, p. 11), “é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica”, considerando que os adultos em geral exercem o “poder de organizar a vida dos não-adultos”. Acrescenta ainda, que o termo foi naturalizado em nossas relações, como se sempre tivesse existido. Este conceito, ou categoria, será tratado de maneira mais objetiva posteriormente a partir do próprio olhar dos “alunos” jovens da EJA e do regular noturno, que por meio das suas falas expressam uma visão que de certo vem de

encontro às considerações apontadas por este e outros teóricos acerca do tema; mas que também permitirão ampliar outras tantas análises.

Contudo, diante desse quadro de avanços e retrocessos nas ações voltadas para a educação de jovens e adultos, Sérgio Haddad (2008) nos convoca a uma reflexão considerando que todo o crescimento econômico e desenvolvimento tecnológico não deram conta de minimizar as desigualdades sociais e educacionais, através de políticas públicas que garantissem melhor distribuição de renda e o acesso aos serviços públicos, enquanto direitos universais. O indicativo disso reside no enorme contingente de jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade, o que apresenta a estabilidade da desigualdade no país, “conseqüência da pobreza e exclusão social”, além da não concretização do ensino básico.

Os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) oficializados em 2007 comprovam o acentuado número de alunos da EJA em idade que varia entre 15 a 19 anos no país. Observa-se na tabela abaixo que estes representam a maioria em todo o Sudeste, mas, ampliando a faixa etária para os 24 anos, o índice de jovens é ainda maior. O destaque para o estado do Rio de Janeiro expressa um número bastante elevado, sendo superado apenas por São Paulo em todas as faixas etárias (Tabela 9).

**Tabela 9- Alunos da educação de jovens e adultos por faixa etária, segundo Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/05/2007**

Unidade da Federação	Alunos da Educação de Jovens e Adultos								
	Total	Faixa etária							
		0 a 14 anos	15 a 17 anos	18 e 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	Mais de 39 anos
<b>BRASIL</b>	4.940.165	36.865	605.500	665.061	981.750	687.979	575.248	467.601	920.161
<b>SUDESTE</b>	1.760.392	4.342	165.734	240.350	335.637	250.600	226.446	190.878	346.405
Minas Gerais	360.928	1.087	34.253	41.615	73.733	49.795	43.668	36.832	79.945
Espírito Santo	66.292	163	7.839	11.406	14.740	9.033	7.282	5.922	9.907
Rio de Janeiro	402.224	1.202	50.362	54.186	71.244	58.238	49.474	40.283	77.235
São Paulo	930.848	1.890	73.280	133.143	175.920	133.534	126.022	107.841	179.318

Fonte: Inep/MEC/Deed

O número de jovens na região Sudeste (que engloba a mesma faixa etária de 15 a 19 anos expressa no país) supera o quantitativo dos alunos acima de 20 anos<sup>3</sup>; dados esses que confirmam o fenômeno crescente da juvenildade no país. A seguir, observa-se a taxa de evolução de matrículas entre 2006-2007, conforme último informe divulgado pelo MEC/INEP (Tabela 10):

**Tabela 10 - Evolução da Matrícula na Educação de Jovens e Adultos por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2006-2007**

Unidade da Federação	Total		Matrícula por Dependência Administrativa							
			Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	2006	2007	2006	2007	2006	2007	2006	2007	2006	2007
<b>Brasil</b>	5.616.291	4.985.338	1.203	6.276	3.226.780	2.906.766	2.180.391	1.935.066	207.917	137.230
<b>Sudeste</b>	1.931.690	1.771.264	522	2.123	1.302.174	1.212.472	534.394	502.920	94.600	53.749
<b>Rio de Janeiro</b>	473.366	408.603	-	793	330.027	286.958	102.800	99.219	40.539	21.633

Fonte: Recorte de dados MEC/Inep/Deed -elaborados pela pesquisadora

A Tabela 10 mostra com clareza a diminuição das matrículas na modalidade EJA, o que nos remete a sérios questionamentos acerca do por que este fato tem ocorrido, uma vez que os índices de migração ou de retorno dos jovens à escola têm sido uma constante nas instituições de ensino. As explicações que o próprio Instituto de pesquisas traz para a diminuição é que, até 2006, a matrícula na EJA era computada por disciplina ou módulo e não por indivíduo, ou seja, trata-se de mudanças metodológicas introduzidas no Censo.

Também se pode perceber na presença juvenil na educação de jovens e adultos o anúncio do possível fracasso dos sistemas públicos e dos acordos em relação à educação básica ditados pelos organismos internacionais, conforme apresenta Jane Paiva (2006), ao tratar das questões que nortearam a V CONFINTEA em 1997, entendendo que “apesar dessa constatação, no Brasil desse tempo, embora o direito à educação de jovens e adultos não fosse assumido como política pública, de fato é o Estado ainda o potente articulador das políticas” (PAIVA, 2006, p.10).

<sup>3</sup> O recorte de idade de 15 a 24 anos tem por base o grupo de idade que vem se tornando convenção no Brasil, quando da abordagem demográfica sobre juventude. Esta faixa etária corresponde “ao arco de tempo em que, de modo geral, ocorre o processo relacionado à transição para a vida adulta” (SPOSITO, 2005, p.45).

É possível pontuar outras questões em torno do direito e universalização do ensino no campo da modalidade da educação de jovens e adultos, tomando como referência Bobbio (1996) quando afirma que:

[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (BOBBIO, 1996, p.5)

É em meio a todos os possíveis debates e considerações acerca da educação de jovens e adultos, bem como o chamado tratamento de “invisibilidade” do jovem inserido nessa modalidade, ou que elege as crianças e adolescentes como prioridade, que se vai absolvendo o Estado pelo não-cumprimento de um dever, atribuindo a esse sujeito a culpa pela interdição do seu direito (PAIVA, 2006).

Assim, em todo o processo analítico dessa pesquisa busca-se trazer outros pontos importantes em torno do ensino médio regular noturno como um contraponto ao processo de escolarização de jovens que buscam no ensino noturno a chance de prosseguir seus estudos, seja pela certificação para o trabalho ou mesmo para ingressar na universidade.

De um lado o fenômeno da juvenilidade crescente na EJA, e de outro o ensino médio regular noturno encolhendo-se na oferta de escolarização e opção de escolha para os jovens.

### **2.5.1– A EJA sob a visão compensatória e a identidade das suas funções**

A visão da EJA, segundo Andrade (2008), ainda está voltada para a questão da erradicação do analfabetismo, o que impede o olhar mais amplo dirigido a essa modalidade de ensino que, com certeza, é parte de um processo também amplo no campo educativo. Mas, é percebida na descontinuidade e fragilidade política e pedagógica atrelada freqüentemente à educação; daí, a declaração de uma política considerada de “migalha”, uma espécie de “sobra”, pois:

[...] não são previstas metas compatíveis com o dever do Estado com relação ao direito da cidadania; nem recursos orçamentários dignamente; nem espaço próprio nas escolas; [...] nem a integração com o projeto-político-pedagógico regular, permanecendo como um 'apêndice'. (ANDRADE; PAIVA, 2003, p.17)

Sobre este aspecto Di Pierro (2005) acrescenta que:

[...] a cultura escolar brasileira ainda encontra-se impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência. (DI PIERRO, 2005, p.1118)

Suas considerações apontam para o entendimento de que essa visão acaba por nutrir preconceitos que subestimam os alunos, impedindo que a cultura popular seja valorizada e que os conhecimentos adquiridos a partir do convívio social sejam também reconhecidos.

O processo de rompimento com esse paradigma é fruto do período de redemocratização no país (meados dos anos de 1980), pois o fim do regime militar favoreceu um caminhar em direção à recuperação do “legado dos movimentos de educação popular”, e por isso mesmo desenvolveram-se experiências inovadoras voltadas para a alfabetização e escolarização de jovens e adultos (DI PIERRO, 2005, p.1118).

Segundo o Parecer CEB nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, a EJA é considerada uma “categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas”. Então, se a EJA foi vista como uma compensação e não como direito, esta tradição foi alterada através de códigos legais, deslocando e substituindo pela idéia de reparação e equidade. Isso não significa que o caminho já esteja percorrido, muito pelo contrário, ainda resta um longo percurso em prol de uma educação de jovens e adultos que se efetive enquanto “educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, CNE/CEB, 2000, p.5 e 66).

Oliveira (2004) acrescenta que na perspectiva dominante, a EJA está voltada para as atividades educativas de cunho compensatório, tendo como público pessoas que não tiveram oportunidade de acesso à escolarização regular. Diante disso há

uma tendência que predomina nas propostas curriculares que é a fragmentação do conhecimento, observação identificada desde a organização do próprio currículo, “numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas e os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares” (OLIVEIRA, 2004, p.103).

Quanto ao direito público subjetivo, presente na Constituinte de 1988 e posteriormente expresso no Parecer citado, é aqui entendido como “aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação”. Sendo a EJA reconhecida como direito público subjetivo pela LDB, ela é também regular enquanto modalidade de exercício da função reparadora (BRASIL, CNE/CEB, 2000, p.22 e 30).

Considerando a questão da equidade, a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, em seu artigo IV declara que “para que a educação básica se torne equitativa é necessário oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem” (BRASIL, CNE/CEB, 2000, p. 29).

Diante das críticas sobre a visão compensatória dispensada à EJA, torna-se preponderante identificar sua verdadeira função a partir dos documentos que trouxeram visibilidade legal a essa modalidade, e assim, buscar compreender de fato cada uma das questões que norteiam o processo de escolarização de jovens e adultos enquanto algo relevante.

De maneira distinta é apresentada cada uma das funções, mas sem pretensão de elencá-las segundo uma ordem de valor, simplesmente tratá-las como pontos imprescindíveis no processo de compreensão e legitimação da educação de jovens e adultos.

O conselheiro Jamil Cury, relator do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, ao tratar da *função reparadora*, primeiro ponto deste documento, faz questão de dizer que não há igualdade, ou, não há semelhança entre a noção de reparação e a de suprimento; mas deve ser vista como uma oportunidade concreta para jovens e adultos na escola e uma “alternativa viável” em função das especificidades sócio-

culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais.

Dentro da *função reparadora* está a questão da defasagem ou distorção idade/ano escolar e a impossibilidade de prosseguimento de estudos. No entanto, a igualdade perante a lei se torna ponto de partida para a igualdade de oportunidades na perspectiva desse documento.

Já a *função equalizadora* da EJA propõe-se a dar cobertura a trabalhadores e outros segmentos sociais, tais como: donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. Entende-se, portanto, serem necessárias mais vagas para atendimento destes “novos” alunos e “novas” alunas, os quais representam uma demanda por nova oportunidade de equalização (CURY, 2000).

O documento apresenta ainda outra função denominada *qualificadora*, que seria a função permanente da EJA, tendo como tarefa a “atualização dos conhecimentos por toda a vida”. Essas considerações se completam ao afirmar que esta função é o próprio sentido da EJA, e que sua base seria o “caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (CURY, 2000, p.11).

### **2.5.2- O direito e a universalização na Educação de Jovens e Adultos**

Diversas iniciativas voltadas para a redução dos índices de analfabetismo ou elevação dos níveis de escolaridade dos adultos e jovens brasileiros vêm sendo empreendidas nos últimos anos. E a partir desse foco Haddad (2008) analisa que a Educação de Jovens e Adultos requer investimento do Estado brasileiro por se tratar de um direito inalienável, e, por isso mesmo, um dos níveis da universalidade dos direitos traduz-se nas ações do próprio Estado para efetivação real do mesmo.

Na educação esse direito perpassa a questão do caráter histórico, mas também é “o resultado de uma vocação ontológica dos seres humanos” entendida por Paulo Freire como um permanente movimento de busca do ser mais, ao reconhecer as pessoas como “seres inconclusos, conscientes de sua inconclusão”. Ao tratar da pedagogia do oprimido Freire afirma que: “diferentemente dos outros

animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados”. É, portanto, aí que se encontra a educação nas suas raízes mais profundas, como “manifestação exclusivamente humana” e que por isso mesmo é “um quê fazer permanente” (FREIRE, 1987, p.90).

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, enquanto garantia do direito no nível formal de igualdade perante as leis, pode-se dizer que ela tem sido contemplada em várias legislações. A Declaração de Hamburgo é um exemplo sobre educação de adultos quando define o seguinte em 1997:

Educação Básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. (1997, apud Haddad, 2008)

Assim, documentos internacionais têm reconhecido e reafirmam o direito à educação de jovens e adultos como direito humano fundamental. Muito embora o acesso à educação tenha sido conquistado através da legislação vigente, o desafio da escolarização efetiva ainda é uma realidade.

Esta questão é pontuada pelo professor José Goldemberg (1993) ao constatar que se no passado não havia uma consciência política em torno dessas questões, e para tanto não há como definir tais ausências como falta de vontade política, é importante e necessário perguntar “em que condições a educação para todos passa a ser vista como importante e necessária pela maioria da população e, [...] pelas elites econômicas e políticas” (GOLDEMBERG, 1993, p.65).

Muito embora já se tenha apresentado anteriormente as proposições do autor enquanto ministro da educação, numa perspectiva de atendimento à criança em detrimento do adulto no processo de alfabetização, sua abordagem não é de todo descartável em termos de prioridades quanto às condições educacionais adotadas no país desde aquela década.

Observa-se ainda a demanda para consolidação e efetivação, bem como implementação de novas medidas e políticas. Contudo, algumas metas têm sido atingidas no que tange ao atendimento a jovens com baixa escolarização, sendo



este um investimento público, muito embora considerado compensatório por muitos teóricos e especialistas na área.

A conseqüência vivida pela EJA quanto ao veto sobre a inclusão dos cálculos referentes à matrícula dos alunos quando da criação do FUNDEF em 1998, provocou a diminuição dessas matrículas, uma vez que os alunos jovens e adultos foram interpretados pelos gestores como uma despesa a mais e sem verba ou recursos que a cobrisse, pois ficaram de fora da previsão orçamentária (ANDRADE, 2008).

Diante de tal contexto as parcerias pareciam a alternativa mais apropriada para o rateamento das despesas; para tanto foram instituídos programas, que na criação de ações conjuntas com empresas ou indivíduos, buscavam minimizar os encargos atribuídos a essa modalidade de ensino. Porém, nem sempre asseguraram a continuidade dos estudantes na escola, além de manterem uma visão restrita à questão da erradicação do analfabetismo contando muitas vezes com educadores leigos (HADDAD, DI PIERRO, 1999).

Segundo Beisiegel (1997) há uma dualidade entre o que a legislação prevê e a atuação dos governos desde Collor e por isso mesmo constitui-se um desafio ainda em discussão. A educação básica como um direito de todos os cidadãos e a garantia da sua oferta é afirmada pela Constituição, pela LDB e pelo Plano Nacional de Educação; no entanto,

[...] o excesso de encargos atribuídos ao Estado faz com que a força imperativa da lei realmente se relativize: as normas passam a ser somente programáticas, fixam nos códigos um ideal de sociedade que se deseja realizar no futuro – mas bem distante das possibilidades de realização da sociedade no presente (BEISIEGEL, 1997, p.28).

A partir de análises e pesquisas na área da EJA no país, algumas considerações já pontuadas anteriormente retomam a denúncia de uma política considerada de “migalha” sem previsão de metas compatíveis com o dever do Estado quanto ao direito da cidadania, além das questões concernentes aos recursos orçamentários, o espaço próprio nas escolas, a integração com o projeto político-pedagógico regular (ANDRADE, PAIVA, 2003). Enfim, essas e outras tantas

constatações já têm sido identificadas e denunciadas por tantos estudiosos e pesquisadores, mas também pelos fóruns de discussão em todo o país ao longo dos anos.

Por um lado a Constituição Brasileira de 1988 reconheceu o direito de todos à educação, independente da idade, porém, na década de 1990, a LDBEN n.9394/96, o FUNDEF/1998 e a Reforma da Educação Profissional (Decreto 2.208/97), trouxeram uma redefinição dos rumos da política educacional, tendo como consequência um expressivo retrocesso no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), acentuando-se o lugar secundário ocupado por esta modalidade no conjunto das políticas educacionais.

### CAPÍTULO III

## A ESCOLA-CAMPO E O CAMPO DA PESQUISA EM MEIO AO PERCURSO METODOLÓGICO

Segundo Paulo Freire, em seu poema “A Escola”, este é “[...] o lugar onde se faz amigos, não se trata de prédios, salas e quadro, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima”.

Pensando nestas considerações, a experiência descrita por um dos jovens entrevistados aponta para o presente como um tempo diferenciado em sua experiência escolar:

*Acho que é melhor agora, na escola eu falo com todo mundo, conheço todo mundo, brinco com todo mundo, ninguém tem raiva de mim. Em relação aos professores é a mesma coisa. [...] Antes não era assim, quando o sujeito é moleque tem uma implicância com o professor, quer se afastar. Ela chegou, a pessoa sai. Hoje em dia não, converso com a diretora, coordenadora, todo mundo. Tanto no turno da noite como da tarde todo mundo me conhece. (Um jovem EJA -21 anos)*

A escola se apresenta como um espaço que trouxe novas dimensões ao valor da convivência entre alunos e demais atores sociais. Talvez, por se tratar de um jovem de 21 anos cujas expectativas diferem das de criança, seu comportamento se enquadra nos padrões socialmente estabelecidos ou esperados. Ou, quem sabe, porque seu desenvolvimento pessoal refletiu mudanças no próprio ambiente escolar, na dimensão da ação que produz uma reação: “*Acho que é melhor agora*”.

As opiniões divergem nesse aspecto ao expressarem sua visão em torno do sentido da escola num tempo chamado juventude. Refletem sua experiência na transição entre a infância e as demais fases vividas até o presente.

*Quando era criança era tratado de maneira diferente. Eles davam mais atenção, explicava mais as coisas: Olha, você tem que estudar! Até brincava: pra não puxar carroça. Tinha mais cuidado. Mas, depois a pessoa vai crescendo... eles vêm, faz o papel deles. Mas, eles não têm, tipo..., a palavra certa é o amor. Não têm amor pra chegar pra pessoa e falar: ó... você tem que estudar. Às vezes só faz é dar advertência, mas não vêm conversar. (Um jovem EJA - 19 anos)*

Adaptar-se ao ensino noturno e também ao novo tempo de experiência enquanto jovem representa um desafio nem sempre interpretado de maneira favorável, nem sempre entendido ou compreendido no contexto da relação escola/aluno.

E considerando que os sujeitos dessa investigação estão inseridos, mesmo que temporariamente neste espaço chamado escola, torna-se significativo descrever a Escola “F” desde a sua construção em meio aos seus relatos e depoimentos.

FOTO1: Fachada lateral do prédio



Localizada numa importante avenida, no bairro Parque Tarcísio Miranda, traz uma história de 39 anos de existência completados em 2010, compondo a paisagem urbana da cidade. Dados históricos indicam que, embora funcionando desde o dia 19 de abril de 1971, sua inauguração se deu em 15 de maio com a presença do então secretário de educação Rinaldi da Silva Venâncio, um campista.

FOTO 2: Fachada frontal do prédio



Contou com 13 turmas das séries iniciais do Ensino fundamental e 20 professores. Com a implantação do ensino médio em 1996 (embora só haja registro de turmas a partir de 1997) o número de turmas passou a 39 entre ensino regular (fundamental e médio) e EJA, num total de aproximadamente 1600 alunos. Portadores de deficiência visual passaram a ser atendidos a partir do ano de 2001 sob acompanhamento de um professor especializado numa sala própria. (Dados fornecidos pela escola-campo.)

No passado, sua antiga estrutura em madeira foi alvo fácil de roubos (segundo depoimento de um funcionário), mas, após reforma e substituição por alvenaria e grades, tais problemas foram solucionados ou minimizados. Os prédios escolares acabam ficando cercados por muros e grades, tornando o espaço “frio” e distante de um ambiente ideal ao aprendizado, principalmente no acolhimento dos indivíduos que por ali circulam. Muito embora a pesquisa e utilização desses espaços tenham ocorrido no turno da noite, capturar as imagens durante o dia teve como intenção possibilitar melhor visualização da escola descrita.

Acerca desse aspecto Dayrell (2001, p.147) considera que a arquitetura escolar aponta para um isolamento. “Os muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como que a tentar separar algo que insiste em se aproximar”. Este é um ponto que lhe chama a atenção, e prossegue em sua visão dizendo que, ao se fechar, a escola se mantém em “seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempo”.

A perspectiva de separação descrita pelo autor vai além da dimensão do direito de ir e vir adquirido pelo jovem ou adulto num ensino noturno. Ou pelo respeito e/ou tratamento diferenciado que se possa receber por ser um aluno jovem ou adulto. Enfim, não diferente das demais construções, essa escola se assemelha ao descrito por Dayrell, muito embora não se perceba tal separação, ou rompimento com o “mundo de fora”, pois a naturalização da estrutura física torna-se um item da própria arquitetura aceita como normal e até necessária enquanto fator de segurança.

O lugar descrito como escola apresenta-se como extensão das pretensões da formação pessoal para a vida. Para Paulo (*Nome fictício*), significa:

*[...] estar num lugar que vai tá aprendendo, não só aprendendo a estudar, aprendendo as matérias, mas você tando numa escola, se for uma escola boa, com bons professores, você aprende muito mais. Você aprende a conviver com as pessoas, aprende a fazer amizades, aprende muita coisa boa. [...] se você tivesse em casa, às vezes algum amigo ou uma amiga te chama e aí você vai pra rua, conhece coisa errada. Mas é muito bom estudar. O meu filho, por exemplo, eu vou botar pra estudar desde novo. Eu entrei cedinho na escola, no jardim. (Um jovem EJA - 19 anos)*

Num contexto e realidade histórico-geográfico e econômico se desenrolou a investigação proposta nesse trabalho dissertativo; e para tanto, inúmeros detalhes

foram compondo os passos a caminho das informações necessárias às análises e posteriores considerações em torno do ensino noturno e suas faces.

Acerca da Escola-campo, pode-se afirmar que sua ótima localização na avenida principal da cidade tem sido alvo de demanda por parte dos próprios jovens e adultos, tendo em vista a facilidade de acesso e a boa estrutura da unidade escolar tanto no aspecto pedagógico quanto físico.

FOTO 3: Entrada principal



O portão principal de acesso à entrada da escola conta com a presença constante de um porteiro em cada turno. E o outro, portão-garagem, à noite funciona como portão principal a partir das 19h ou 19h e 30 minutos.

FOTO 4: Portão de entrada de veículos



Junto à entrada principal do prédio, próximo à porta, há bancos de alvenaria compondo uma pequena varanda. Ali foi um lugar de espera e observação, mas também de apresentações entre pesquisador e alunos, entre pesquisador e professores sendo alguns deles já conhecidos.

FOTO 5: Entrada principal e varanda



Enfim, sentar ali e logo ser envolvida numa conversa informal com os alunos que chegavam mais cedo, ou ser interrompida pelo abraço e/ou pelo cumprimento de um professor, ou pela surpresa de um ex-aluno que diante da identificação indagava o porquê da presença naquele espaço, marcou todo o período de estada nessa escola.

Diante da surpresa ao ser reconhecida, alguns jovens ex-alunos ou conhecidos expressaram-se da seguinte forma: *“Eu chego lá”*; ou, *“Bem, a escola aqui é menor, mas estou me adaptando. Encontrei alguns ex-colegas...”* Ou ainda: *“Agora vai!”*. Falas interessantes de quem fez questão de manifestar o sentido de estar ali naquele contexto, uma vez que sabíamos (pesquisadora e jovens) da sua trajetória escolar cheia de percalços, com retenção em alguns anos de escolaridade, evasão em outros momentos; mas também tínhamos uma breve história juntos, através dos contatos com suas famílias em atendimentos individuais em busca do apoio ao aprendizado. (Essa experiência é fruto do trabalho desenvolvido na instituição de ensino onde exerço função profissional).



O “Agora vai!” seria um indicador de decisão e de amadurecimento, ou apenas uma opção que lhes parece mais adequada diante de tantas limitações pessoais e/ou familiares? Estas e outras análises ocuparão espaço mais adiante.

O espaço físico e estrutural da escola-campo sofreu pequenas alterações durante o tempo em que se desenrolou a pesquisa. Dentre elas a ampliação de uma grade que divide a entrada de veículos com o restante do pátio.

FOTO 6: Grade de separação entre o portão-garagem e a entrada para o pátio interno



Incluiu-se um portão, e isso parece ter favorecido o controle e observação dos porteiros e vigias do noturno, tendo em vista o fluxo de pessoas durante todo o turno de aulas. A preocupação com a segurança é um aspecto crescente em toda a sociedade, e não seria diferente nesse espaço escolar.

Conforme depoimentos, o aprendizado vai além do que se estabelece entre os aspectos cognitivos. Este é um lugar onde se aprende a viver. Portanto, para Júlio, um jovem de 19 anos aluno da EJA, “*a vida, você aprende a viver na escola. Na escola você conhece as pessoas desde pequeno. Na escola você conhece a vida. [...] Na escola você aprende muitas coisas boas, muitas coisas ruins também, depende da pessoa.* (Nome fictício)

Lia, de 17 anos, matriculada no regular noturno, expressa o sentido de acolhimento identificado na escola como “[...] *fundamental, como se fosse uma mãe*



*educando a gente pro mundo, eu acho. Se não tivesse uma base aqui na escola pra ensinar a gente, não daria certo. O papel da escola é preparar pra vida*". (Nome fictício) E assim, em meio às regras e limites impostos coletiva e individualmente, estes e outros tantos jovens seguem seu caminho.

Muitos não fazem uso do uniforme, o que em tese é um identificador dos estudantes de uma escola, além da carteira de estudante (que também não foi observada sua cobrança durante a entrada destes). Mas, nunca foi percebido qualquer problema quanto à entrada dos alunos ou de elementos estranhos ao espaço escolar durante os meses que se seguiram à pesquisa.

As regras quanto à uniforme e horário parecem flexíveis na medida dos limites impostos quando necessário; e, diante dessa flexibilidade parece que não há muito que transgredir como se percebe em outros grupos no diurno. Não retornar às aulas após o intervalo, sair mais cedo, ou estar ausente não parece ter um sentido de transgressão às regras impostas pela escola, mas, simplesmente uma decisão tomada em favor das suas próprias intenções ou anseios pessoais quanto ao significado do estudo, pelo menos na percepção do pesquisador atento ao seu objeto. Os relatos posteriores acerca dos planos presentes e futuros refletem o sentido de estar na escola, e daí se observa que a estada ou ausência são "espelho" dessa visão.

Retomando o aspecto físico, observa-se que o estacionamento interno abriga apenas motos e bicicletas dos alunos, as quais são devidamente acomodadas num espaço próprio. Em frente à escola há um espaço de estacionamento que pertence ao pátio lateral de uma loja e que serve como acolhimento para os veículos diversos, os quais são observados também pelos porteiros e vigias da escola que procuram estar atentos ao que ocorre no entorno. Durante o dia o fluxo de veículos é menor entre os alunos, então, a vigilância restringe-se aos que ficam no pátio interno, que em geral pertencem aos professores, funcionários e um eventual visitante.

Presença marcante na escola é a da Guarda civil municipal através da ronda escolar. Mas também da polícia militar com ronda vespertina e noturna devido a problemas de violência entre alunos do diurno. Como as famílias às vezes ultrapassam os limites e se consideram no direito de intervir dentro do espaço escolar para resolverem problemas pessoais ou das suas comunidades, essa ronda

parece ter minimizado possíveis ameaças (segundo depoimento de uma das diretoras adjuntas).

O confronto dos gestores com esses membros da família de alunos às vezes é inevitável num contexto de violência contra o aluno, principalmente o menor, e as conseqüências nem sempre são as melhores, haja vista os noticiários que em todo o país divulgam agressões e mortes de professores, diretores, enfim, um contexto de extrema tensão em que a escola pode se tornar refém.

Foto 7: Oratório na parte externa do prédio



Prosseguindo a descrição da escola-campo, vale destacar que, localizado à direita no muro de entrada desse portão-garagem, há um pequeno oratório com uma imagem e objetos referentes ao altar de culto. Durante o período de observação e coleta nunca houve qualquer manifestação de alunos e/ou funcionários em relação a práticas religiosas com tais referências, mas, as fotos no interior da escola apresentam momentos específicos em eventos e festividades, em que a presença religiosa é marcante através de representantes de diferentes credos nesses encontros.

A escola é parte do projeto do governo do estado para a climatização e controle de frequência dos alunos e professores das unidades via cartões e registro. As máquinas já estão instaladas no “hall” de subida das escadas, inclusive com inscrição em Braille, e os aparelhos de ar condicionados devidamente instalados para funcionamento no ano de 2011. Não foi possível ter acesso aos computadores que estarão instalados nas salas, portanto não se pode afirmar que já estejam em funcionamento, mas provavelmente virá ocorrer.

Por tratar-se de uma escola que atende alunos com deficiência visual, há preocupação quanto à acessibilidade, pelo menos no que tange à informação, pois cada setor e sala específica têm uma inscrição em Braille junto à porta, o que facilita

o acesso de maneira mais autônoma e independente para esses alunos. Não houve registro de matriculados no noturno, somente no diurno.

A escola busca o incentivo musical através de um coral que tem recebido prêmios pelas belas participações; está inserida no Projeto “Mais Educação” do governo federal; e ainda mantém viva a Banda Marcial tradicional da escola, contando com um maestro que os atende semanalmente em aulas e ensaios regulares. Foi possível identificar que os alunos jovens do noturno também são acolhidos nessas propostas de formação musical, sem registro de participação dos adultos.

As festividades são marcadas pela participação da comunidade escolar, além de outros convidados. Seus alunos são participantes e organizados através do Grêmio Estudantil e dos representantes de turma, inclusive no noturno.

O princípio da parceria parece ser o grande foco dessa escola, que tem se aberto às instituições de ensino superior na realização e aplicação de projetos e aulas, visando ampliar o aprendizado dos seus alunos numa dinâmica de troca de saberes constantes e amadurecidos, entre elas a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e o Instituto Federal Fluminense (IFF). Pesquisadores e graduandos dessas instituições têm sido acolhidos pela escola e seus gestores há alguns anos, propiciando um tempo de crescimento mútuo em favor de toda a comunidade, seja acadêmica ou escolar.

Assim, retomando a poesia de Paulo Freire, ele continua a dizer que a escola “será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como, colega, amigo, irmão. Nada de ‘ilha cercada de gente por todos os lados’”. Prossegue aconselhando: “Nada de conviver com pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém. Nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só”.

Pensando nessas questões de relacionamento e convivência como parte do processo de crescimento de um indivíduo em sua estada na escola, é interessante observar suas expressões e comportamentos desde o horário da entrada à sua permanência e saída diárias. E, ao observá-los evidenciaram-se pequenos agrupamentos no período de entrada, nem sempre restritos aos mesmos sujeitos, indicando relações mais ampliadas e diversificadas entre eles. Os mais jovens

agrupavam-se não apenas entre si, mas compartilhavam com os adultos e vice-versa. As relações em geral refletem o convívio de “turma”, ou seja, pareciam ser da mesma classe, salvo algumas exceções.

Durante o tempo em que estavam pelo pátio aguardando o toque do sinal, muitas das conversas voltavam-se para os comentários acerca de algum professor que por ali passava chegando para o turno de trabalho. Alguns faziam elogios, outros aproveitavam para tecer críticas ou fazer comparações, certos de que não seriam ouvidos por eles.

Talvez a presença do pesquisador tenha trazido um tempo de provocação e um espaço de “voz” para aquele grupo de alunos. Pois, nos encontrávamos frequentemente nesses espaços durante os meses que seguiram à pesquisa de campo. E mesmo que não fosse a intenção da pesquisa levantar informações ou evidências em relação às práticas docentes e seu efeito no processo de aprendizagem no ensino noturno, abre-se aqui esse breve parágrafo como expressão do quanto a ação docente é reconhecida pelos alunos como imprescindível no contexto da sua formação. Em geral tais falas surgiram em momentos de “bate-papo” informal.

### **3.1- A coleta dos dados numa perspectiva qualitativa**

As técnicas de coleta de dados foram a aplicação de questionários (com perguntas semi-abertas e fechadas – Apêndice II) num total de 85 entre os concluintes das 4 turmas da EJA e uma do regular, e a realização de entrevistas com um roteiro semi-estruturado (Apêndice III). Compreendendo que o desenrolar do processo talvez apontasse prioridades na coleta, ampliando uma ou outra estratégia no acesso aos sujeitos-alvo e na coleta de informações em geral.

Considerando o teor da investigação qualitativa, André (1995) entende que os aspectos quantitativos são de suma importância, e não há que se descartarem tais informações em detrimento do olhar voltado aos fenômenos sociais. Portanto, entender a dimensão dessa pesquisa é sem dúvida conceituá-la compreendendo as razões dessa escolha metodológica.

Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. (ANDRÉ, 1995, p. 17)

Avaliando a importância desses instrumentos, a pesquisa quantitativa está presente no processo de análise do número de alunos matriculados na modalidade de EJA em 2009 e que provavelmente permaneceram em 2010, seja na 3ª fase da suplência do ensino ou no 3º ano regular noturno, então matriculados em 2008. Ainda nos percentuais de evasão, aprovação e frequência, e no quantitativo de turmas oferecidas em cada modalidade ao longo dos últimos seis anos -2005-2010- levando em conta o processo de implantação tanto do ensino noturno quanto da EJA numa unidade escolar da rede estadual do município de Campos dos Goytacazes-RJ.

A coleta dos dados através do preenchimento dos referidos questionários, possibilitou identificar os possíveis entrevistados, levando-se em conta alguns critérios pré-estabelecidos. E, as entrevistas, registradas com aparelho de áudio e a seguir transcritas, foram analisadas a partir da *análise de conteúdo*. Os questionários foram devidamente tabulados, considerando que as perguntas fechadas representam um facilitador para a coleta objetiva dos dados, e as abertas a descoberta de informações que, porventura não foram contempladas no questionário, além de oferecer maior liberdade aos entrevistados para responderem o que desejassem; por isso, o cuidado em estruturar questões claras e objetivas.

A técnica de Análise de Conteúdo é uma “metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. Portanto, a natureza dessa análise conduz a “descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas”, ajudando a reinterpretar as mensagens, alcançando a compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p.07).

As 12 entrevistas realizadas com os jovens concluintes do ensino médio em ambas as modalidades (7 da EJA e 5 do regular) tiveram um período médio de duração entre 25 e 30 minutos. A de menor duração foi de 20 minutos e a maior de 35 minutos. A entrevista realizada com a Gerente de ensino (Apêndice I) teve

duração de 40 minutos, tendo em vista o atendimento em meio ao horário de trabalho, gerando várias interrupções entre uma pergunta e outra.

A leitura cuidadosa e atenta das entrevistas, bem como as anotações do diário de campo, além de outros registros compõem o tempo de preparo das informações na perspectiva da análise de conteúdo. Em seguida realizaram-se o agrupamento das falas a partir de perguntas estabelecidas no roteiro, resguardando as devidas semelhanças e/ou diferenças, considerando a importância dessa fase.

Quanto à escolha dos participantes da pesquisa consideraram-se as informações disponibilizadas pelo Censo Escolar 2009, que apresentam o quantitativo de escolas estaduais que oferecem o ensino médio regular e na modalidade da EJA, o número de estudantes matriculados nas escolas da rede em ambas as modalidades, com foco no curso noturno, além de outras informações fornecidas pela Coordenadoria Estadual de Ensino - Polo I Norte Fluminense<sup>4</sup>.

Portanto, a partir desses dados seguiu-se a escolha da unidade escolar foco de análise da pesquisa, conforme Tabelas 11 e 12:

**Tabela 11- Escolas da rede pública estadual no município de Campos dos Goytacazes que oferecem Ensino Médio regular e EJA - área urbana e rural**

Escolas	Área Urbana	Área Rural	Total
Ensino médio regular e EJA	28	10	38
Somente EJA	03	01	04
<b>Total</b>	31	11	42

Fonte: Censo escolar 2009/Educacenso – INEP

Das 42 escolas públicas estaduais no município, 38 apresentam oferta do ensino noturno no ano de 2010, contudo, três escolas ainda aguardavam resposta sobre a solicitação de implantação da EJA, segundo informações obtidas na Coordenadoria de Ensino – Norte Fluminense – Polo I - no 2º semestre de 2009.

O alto índice de matriculados no 3º turno (noite) desperta certa curiosidade acerca do quantitativo real de frequência no ensino regular e na EJA; se há uma proporção equivalente entre um e outro, ou se há predomínio de um sobre o outro;

<sup>4</sup> Entrevista à Gerente de ensino, Gestão e Integração – Neiva Sampaio Barbosa – Coordenadoria Norte Fluminense I, realizada em 04/11/2009

enfim, são algumas das perguntas que moveram a investigação após o acesso a esses dados.

Considerando o maior índice de matriculados em área urbana da cidade, a Tabela seguinte traz o recorte de 21 escolas estaduais do município que estão entre as 42 escolas que compõem o quantitativo geral. Esse recorte permite observar a oferta e o número de matrículas no ensino noturno tanto no ensino fundamental quanto no médio. E, no que diz respeito ao número de matriculados na modalidade de educação de jovens e adultos, a expressividade de matrículas equivale em boa medida ao ensino médio, superando apenas em três dessas escolas\*.

**Tabela 12- Escolas Estaduais na área urbana do município de Campos dos Goytacazes que oferecem ensino médio regular e EJA, conforme o maior número de matriculados no 2º semestre de 2009 no noturno**

	Total de matrículas	Escolas Estaduais em Campos dos Goytacazes	E.Fund. EJA	E. M. EJA	E.M. Regular
1	783	C.E. JOSÉ DO PATROCÍNIO	315	468	
2	700	CIEP BRIZOLÃO 057 NILO PEÇANHA *	373	327	
3	673	LICEU DE HUMANIDADES DE CAMPOS	183	396	094
4	634	C.E. BENTA PEREIRA	233	353	048
5	556	C.E. CEL. JOÃO BATISTA DE PAULA BARROSO	168	296	092
6	549	C.E. NILO PEÇANHA		214	335
7	489	C.E. DR. FÉLIX MIRANDA		328	161
8	485	C.E. DR. THIERS CARDOSO		395	090
9	446	C.E. GENERAL DUTRA	207	239	
10	420	C.E. DR. SYLVIO BASTOS TAVARES	119	271	030
11	409	CIEP BRIZOLÃO 056 CUSTÓDIO SIQUEIRA	161	248	
12	384	C.E. DESEMBARGADOR ÁLVARO FERREIRA PINTO *	157	138	089
13	356	C.E. JOSÉ FRANCISCO DE SALLES	140	216	
14	336	C.E. VISCONDE DO RIO BRANCO	140	196	
15	303	CIEP J. BORGES BARRETO *	158	145	
16	303	C.E. JULIÃO NOGUEIRA	144	159	
17	288	C.E. DOM OTAVIANO DE ALBUQUERQUE	107	181	
18	259	C.E. JOÃO PESSOA	064	179	016
19	230	C.E. CONSTANTINO FERNANDES		230	
20	201	C.E. XV DE NOVENBRO	040	048	113
21	85	CIEP BRIZOLÃO 417 JOSÉ DO PATROCÍNIO		085	

Fonte: Dados coletados na Coordenadoria Regional de Ensino Norte Fluminense I - em 12/02/2010

\* Escolas que apresentam maior quantitativo de matrículas no ensino fundamental - EJA

A partir do levantamento dessas informações a definição da pesquisa encaminhou-se para uma escola que apresentasse um significativo número de

matrículas com oferta tanto na EJA quanto no ensino médio regular noturno, e que estivesse localizada na área urbana do município, uma vez que os dados apontam para a concentração de alunos em área urbana. Tomando como base o maior número de matriculados por escola em 2009, fez-se o seguinte recorte, e para preservar suas identidades optou-se nomeá-las por ESCOLAS A, B, C, D, E, F conforme o número de matrículas e segundo sua localização expressas na Tabela 13:

**Tabela 13- Relação de matrículas nas escolas públicas estaduais no município de Campos dos Goytacazes no ensino médio regular noturno e na EJA de ensino médio e fundamental em 2009 segundo localização**

ESCOLAS	LOCALIZAÇÃO (bairro)	Nº de matrículas no ensino médio <u>regular noturno</u>	Nº de matrículas na <u>EJA ensino médio noturno</u>	Nº de matrículas na <u>EJA ensino fundamental noturno</u>	TOTAL
ESCOLA - A	PQ. LEOPOLDINA	-----	468	315	783
ESCOLA - B	LAPA	-----	327	373	700
ESCOLA - C	CENTRO	94	396	183	673
ESCOLA - D	JARDIM CARIOCA	48	353	233	634
ESCOLA - E	GOITACAZES	92	296	168	556
<b>ESCOLA - F</b>	PQ. TARCISIO MIRANDA	90	395	-----	485

Fonte: Recorte de dados levantados pela pesquisadora a partir do CENSO ESCOLAR 2009 e da Coordenadoria de Ensino – Norte Fluminense-Polo I

O foco do trabalho de campo esteve direcionado à “ESCOLA F”, seguindo os critérios de expressividade numérica das matrículas na educação de jovens e adultos (395), e também na oferta concomitante do ensino médio regular noturno (90); bem como a localização em área de fácil acesso e fluxo constante em função da convergência de bairros distintos. Sobretudo, por considerar a possibilidade de esta escola possuir um número bastante diverso de sujeitos; aspecto relevante numa pesquisa de campo em que se espera atingir um público bastante heterogêneo.

Há dentre as demais escolas indicativos de expressividade numérica quanto às matrículas, muito maior do que os indicados pela “ESCOLA F”, no entanto, algumas já têm sido alvo de pesquisas e coleta de dados freqüentes e recentes; enquanto outras não representam acesso tão oportuno à pesquisa, o que dificulta o processo, além do fator localização. Desse modo a opção pela “ESCOLA F” pareceu a mais adequada e de fato o foi.



O resultado das pesquisas realizadas sobre a evolução das matrículas segundo dependência administrativa no período de 1999 a 2007 aponta que 89,3% dos estudantes brasileiros encontram-se na escola pública e 10,7% na privada. Este dado indica e confirma a oferta do ensino médio público, mas também valida a opção de realizar esta pesquisa em escola da rede pública de ensino (IBGE, 2009).

Quanto à evolução das matrículas no ensino noturno observadas de 1999 a 2007, o MEC/INEP aponta redução do número de alunos, contudo, é no Sudeste onde há maior concentração dessas matrículas em 2006. Essa evolução no ensino médio na modalidade da EJA apresenta uma taxa de 16,75% em 2002, manifestando queda nos anos seguintes, mas voltando a subir em 2007, com 60% de matrículas no país.

Outro aspecto relevante na pesquisa refere-se à identificação do número de vagas oferecidas em relação à demanda, e para tanto o contato com a secretaria da unidade escolar foi de extrema importância, a fim de verificar se as vagas oferecidas foram preenchidas e também se porventura a demanda é maior do que a oferta, e em qual das modalidades.

A dinâmica no contato direto com as informações disponibilizadas pela secretaria da escola-campo tornou possível avançar ainda mais na coleta em torno dos últimos seis anos, ou seja, de 2005 a 2010. Assim, identificar desistências (evasão), transferência ou mesmo não freqüências desde o início do semestre de cada ano letivo tornou-se um dado a mais no caminhar das observações.

A riqueza de informações contidas nos dados estatísticos oficiais do INEP, IBGE, EDUCACENSO, PNAD, entre outros, contém inúmeros cruzamentos que se articulam com a pesquisa proposta. Para tanto, a opção quanto aos sujeitos alvo da investigação foram jovens em idade entre 17 a 24 anos<sup>5</sup>, identificados nos dados numéricos (quantitativos) da instituição e matriculados nas referidas turmas.

---

<sup>5</sup> A idade mínima dos entrevistados será de 17 anos porque a idade legal para os exames supletivos no nível de conclusão do ensino médio no ensino de jovens e adultos é para os maiores de 18 anos, de acordo com a LDB n. 9394/96 e o Conselho Nacional de Educação. (O Parecer CNE/CEB nº11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 determinam que a idade inicial para matrícula em cursos de EJA é a de 14 anos completos para o Ensino Fundamental e a de 17 anos para o Ensino Médio).

Tal escolha entre 17 e 24 anos<sup>6</sup> traz em si a intenção de identificar os motivos que os levaram à EJA (possivelmente situações de exclusão dentro da escola) deixando o ensino regular diurno, ou por que permanecem no regular mesmo diante de uma proposta de aligeiramento da formação básica.

Quanto ao aspecto etário, o Parecer CNE/CEB nº 23/2008 (aguardando homologação) considera que em virtude da antecipação da idade mínima para os exames supletivos por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, e da focalização privilegiada no ensino fundamental para crianças de 7 a 14 anos, deliberada pelo poder público, o “Estado brasileiro evidenciou um equívoco político-pedagógico ocorrido quando os adolescentes de 15 a 17 anos passam a ser identificados como jovens e assim, juvenilizados, habilitam-se a ingressar na educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, p.15).

A partir das audiências públicas realizadas com representantes das regiões brasileiras se indica que a idade mínima para os cursos de EJA deve ser a de 18 anos completos, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, muito embora não tenha havido consenso a esse respeito (CNE/CEB - Atas da primeira e segunda audiências sobre educação de jovens e adultos, 2007). Outros pontos foram abordados neste documento, como a necessidade de ampliar o atendimento da EJA no diurno, rompendo com o aspecto da segregação.

O Parecer propõe ao Congresso Nacional a alteração do artigo 38 da LDBEN nº 9.394/96, e também estabelece o ano de 2013 como data para a finalização do período de transição dos sistemas de ensino para o atendimento na EJA apenas aos estudantes com 18 anos completos; e ampliar o atendimento do ensino regular diurno e noturno para fazer face às demandas de estudantes menores de 18 anos. Este ponto deixou em aberto questionamentos quanto ao acolhimento de jovens entre 15 e 17 anos que, fatalmente, abandonariam os estudos diante da impossibilidade de concluírem o ensino fundamental.

---

<sup>6</sup> Numa definição ampla de JUVENTUDE, o recorte inclui adolescentes (entre 15 e 19 anos) e os jovens propriamente ditos (entre 20 e 24 anos). Estudos apontam que, sucessivamente nos anos que se seguiram a 1980, observou-se o crescimento da população jovem entre 15 e 24 anos, passando para 34,1 milhões em 2000. No ensino médio registrou-se o maior crescimento a partir de 2001, chegando a um aumento de 3 milhões de matrículas. (Dados do IBGE citados por Spósito (2003), num levantamento sobre os “Jovens no Brasil”).

Retomando o processo da pesquisa e as estratégias de acesso e permanência no campo, cabe ressaltar que todo o caminhar transcorreu tranquilamente desde a chegada à escola, bem como na relação com os alunos, diretoras (uma geral e duas adjuntas), pessoal de apoio (serventes), coordenadores de turno, secretária, porteiros, vigias, inspetores, entre outros.

Durante a coleta inicial junto à Coordenadoria Regional de ensino, e no contato direto com a Escola-campo, a prontidão em atender às solicitações e em responder aos tantos “porquês” naturalmente trazidos na bagagem investigativa marcou tal experiência. A boa vontade, e, sobretudo ser tratada como parte da escola, parte daquele universo, daquele cotidiano tão rico de vivências e experiências construídas marcou cada dia de estada entre os alunos, professores e funcionários.

A integração dada nessa experiência se manifesta em mais que um mero sentimento de ter sido tomada como parte deles desde o primeiro dia de contato direto, enfim, ao circular pelo pátio em observação por alguns momentos ou em períodos mais longos, nos corredores, ou enquanto aguardava o início das aulas. Tudo isso se expressou num ato de adoção como companheira de conversas denominadas “falas do pátio”, ou “diário dos corredores”. Foram muito interessantes tais momentos, os quais foram tratados com muita seriedade e zelo, considerando a relevância da presença do pesquisador que quase se mistura, e em se misturando torna-se parte do próprio objeto na aproximação com sua realidade e no desejo de manter tal convívio, muito embora a pesquisa não tenha cunho etnográfico<sup>7</sup>.

Os levantamentos sobre o ensino noturno no país, em especial na modalidade da EJA indicam total falta de ajuste à realidade desse aluno jovem e/ou adulto que acaba ocupando o mesmo espaço destinado às crianças, cujos mobiliários e material didático são inadequados, além da restrição de acesso a determinadas dependências da escola, enfim, inúmeros fatores, inclusive no que se refere à presença de um diretor responsável pelo noturno. As críticas também

---

<sup>7</sup> Outra abordagem da pesquisa qualitativa, com base nos estudos de Marli André (1995, p.30) e Lüdke e André (1986) e André (1997), é a chamada **pesquisa do tipo etnográfico**, que tem como lixo o estudo do processo educativo importando-se com a descrição da cultura: hábitos, crenças, valores e linguagens. (VENTURA, 2009)

passam pelo campo do currículo aplicado que não se adéqua às expectativas desse jovem (HADDAD, 2002; CARVALHO, 2009).

Carvalho (2001) entende que há um preconceito não reconhecido que distancia a relação entre o saber escolar e o saber fruto da prática profissional. Seus estudos indicam que um grande percentual da população estudantil no Brasil tem se escolarizado a partir do ensino noturno. “Nossa realidade é esta: as escolas estaduais estão programadas para funcionar no período diurno” (OLIVEIRA, 2001, p.12).

No entanto, na unidade escolar selecionada a realidade observada difere da exposta em nível nacional, tanto no que diz respeito ao mobiliário utilizado, quanto a qualquer restrição ao acesso dos alunos do noturno às dependências do prédio, nem mesmo comentários sobre possíveis culpabilizações quanto a estragos/danos causados por estes.

Na verdade, a escola-campo se apresentou como uma grande surpresa com respeito às relações e “disciplina” entre todos os que compõem o turno considerado “problema”. Embora algumas situações se apresentem mais difíceis ou problemáticas no cotidiano, são “controladas” ou administradas com facilidade.

Considerando a questão do próprio pesquisador e da influência ou interferência que sua experiência possa trazer para o campo, com prática cotidiana profissional na educação, não foi necessário exercer o tão difícil “estranhamento”, tendo em vista a referida ausência de vivência com a etapa de formação em estudo, tanto na modalidade regular quanto na EJA. Isso foi, sem dúvida, um ponto bastante favorável durante a coleta e análise, considerando a não interferência do pesquisador que muitas vezes na tentativa da neutralidade imprime suas tantas visões e ideologias em relação ao objeto.

Sobre este aspecto Dauster (2007, p.29) diz que o “grande desafio nesses casos é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico”. Neste caso, parece que a pesquisa estaria de certa forma “salva”, “livre”, “em segurança” quanto a este aspecto, mas talvez a própria pesquisadora (eu) esteja equivocada nestes comentários, trazendo já em cada linha, frase ou interrogação sua marca, sua

própria história em cada fala, em cada análise desse campo tão próximo e ao mesmo tempo distante que é a escola.

Tal distanciamento na visão da autora não seria um mero sinônimo de neutralidade, mas de preservação do rigor. Desse modo:

Uma das formas de lidar com essa questão tem sido o estranhamento – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos. (DAUSTER, 2007, p. 29)

Portanto, retomando as questões referentes à escola-campo, entre as turmas e etapas de educação básica que oferece estão: o ensino fundamental diurno (2º segmento- 6º ao 9º anos), ensino médio diurno e noturno (regular) e médio noturno na modalidade de educação de jovens e adultos.

### **3.1.1- O espaço escolar e a convivência**

Retomando brevemente o aspecto do espaço físico, torna-se indispensável mencionar o pátio dessa escola. Um espaço que muito chamou a atenção, primeiro, por sua grande extensão não muito comum às escolas públicas; segundo, pela disposição de bancos, árvores, enfim, pelo ambiente de certo modo acolhedor. Terceiro, porque durante o turno da noite os alunos só o ocupam enquanto estão chegando e aguardam o soar do sinal para início das aulas. No decorrer do turno não há agrupamentos, apenas pequena circulação de alunos que vão embora após o término regular ou antecipado de suas aulas.

Quando Dayrell (2001) valoriza a “dimensão do encontro” que se dá entre os discentes, ele o faz na perspectiva dos momentos de lazer e sociabilidade que, no caso dessa escola, acontece no espaço que se denomina pátio, o qual se mantém desocupado no decorrer do turno de estudos. Este fato muito chamou a atenção durante a pesquisa, tentando compreender o que mantinha os alunos distantes dessa relação de grupos geralmente comum entre os estudantes do diurno.

FOTO 8: Pátio à direita do portão de entrada principal



Em seus depoimentos demonstram o sentido do curso noturno e o porquê da ausência nesse espaço. Não “matam” aulas como no diurno, enfim, são freqüentadores apenas no momento de chegada e espera para então dirigirem-se às aulas noturnas. Pois, segundo um dos jovens da EJA:

*De dia você é mais distraído, à noite você vem mais consciente do que você quer. (Um jovem da EJA- 21 anos)*

Ou então:

*Não fico pelo pátio, é muito difícil. Eu vou pra sala, estudo e casa. Meu objetivo é estudar, eu venho só estudar, terminar o ensino. (Um jovem da EJA-19 anos)*

Interessante observar que muitos deles aguardam ali, na rua em frente, o soar do sinal de entrada, e só então se dirigem às salas. Parece que elegeram aquele espaço como extensão da própria escola. Talvez seja ali a “transgressão” quanto à separação imposta pelos muros da escola e a rua. Em geral só os jovens ocupam esse espaço externo e que embora seja de uma loja revendedora de pneus e acessórios para veículos, devido à sua estrutura física bem distribuída com jardim e muretas localizadas na área lateral (que fica de frente para a escola), torna-se um

local adequado para sentar-se e conversar. Durante o dia, geralmente os demais alunos também ocupam esse espaço enquanto aguardam o horário de entrada.

É comum nas escolas perceber momentos de concentração dos alunos nos espaços de convivência no horário de entrada, no intervalo, também chamado de “recreio” e no momento da saída. Sobre tais experiências, Dayrell (2001, p. 149) observa que as “turmas se misturam, formando grupos de interesse”. Estes seriam os momentos identificados como “fruição da afetividade”, num tempo de conversas espontâneas ou reservadas, discussões e paqueras tão comuns entre os jovens. Isso se percebia apenas nas primeiras horas, entre a chegada, o jantar no refeitório e o início das aulas.

Entre as observações sobre o pátio, cabe ressaltar que esse foi o lugar, o “cantinho particular” em meio ao barulho da sineta, em meio ao ruído da avenida e seus tantos veículos, em meio aos risos e conversas mais esfuziantes de alguns jovens agrupados nos bancos, em meio aos ruídos da rua e da escola, sim, em meio a tudo isso aconteceram as entrevistas, algumas vezes interrompidas por todos esses fatores, mas que compuseram cada um desses momentos de maneira singular.

Como num encontro marcado, com hora e local determinados, o pátio e seus bancos embaixo de uma árvore ou ao lado de um arbusto, foram o “cenário” dessa investigação direta junto a alguns dos jovens do ensino noturno. Mas também se tornou um lugar de “bate-papo” informal em dias de simples observação desprovida, e, que trouxe como resultado falas espontâneas de outros “atores” jovens e adultos, talvez “coadjuvantes” desse processo investigativo.

Pátio... lugar de tantos encontros e desencontros; lugar de espera e de expectativas. Lugar de convivência. Espaço de socialização e de saudades contidas entre os que por ali circulam.

“Ponto” de observações, de conversas, denúncias, inquietações, temores, sorrisos,



FOTO 9: Pátio à esquerda do portão principal: um dos pontos utilizado para as entrevistas noturnas

lágrimas, abraços, expectativas, beijos, amores e dissabores...

“Ponto” de parada e de partida, de chegada e despedida.

Deixando de lado a poesia e retomando o espaço físico dessa escola tendo como foco o pátio, cabe ressaltar que sua extensão conta com uma quadra que se divide em área coberta e não coberta onde se realizam as atividades esportivas, as aulas de educação física, inclusive no noturno. Todo o espaço que circunda o prédio é bastante extenso e arborizado. Muitos bancos de alvenaria estão dispostos ali e próximo a eles há geralmente uma árvore ou arbusto promovendo sombra.

Tanto o pátio, quanto todos os demais espaços de acesso estavam sempre limpos nesses meses de observação. Não havia papéis jogados ao chão, restos de biscoitos, embalagens deixadas pelos cantos, enfim, um dado bastante intrigante visto que, em geral, os jovens têm o hábito de jogarem tais coisas ao chão. Talvez o fato de esses espaços passarem por limpeza entre um turno e o outro tenha promovido esse diferencial.

Entre estas e outras tantas observações que não caberiam, quem sabe, no enfado do leitor, ficam os relatos não ditos e/ou suprimidos num tempo de olhar e de voz. Uma voz de questionamento e resposta, um olhar de inquietação e procura em busca dos fatos que só eles, os jovens do ensino noturno poderiam aquietar.

Contudo, como o olhar se debruça sobre o jovem e eles são os “narradores” dessa história, o percurso descritivo fica focado nessa perspectiva. Apresentar dados gerais da unidade escolar deve-se ao levantamento amplo dessas turmas. As investigações e coleta desses dados ocorreram simultaneamente às demais coletas, como a aplicação de questionários e entrevistas. Como a pesquisa foca tanto a modalidade regular quanto a EJA, alguns detalhes são mais extensos nas informações desta, visto que os sujeitos cursam dois semestres ao ano. Assim, os dados referentes ao 1º semestre diferem do 2º, ao passo que os dados do regular são anuais.

O levantamento das informações referentes aos últimos 6 (seis) anos (2005-2010) permitiu ampliar a visão acerca da realidade dessas duas modalidades no âmbito do ensino público no município, tendo como referência de análises outros dados em âmbito estadual e nacional.



### 3.2- Evolução das turmas: dados ampliados entre 1997 e 2010

O ano de 1997 é a data da implantação do ensino médio regular na “ESCOLA F”, ano seguinte à promulgação da Nova LDBEN nº 9394/96, observando-se um processo de evolução já nos anos seguintes, com queda em 2000, provavelmente em virtude da implantação do curso noturno.

**Tabela 14- Evolução do quantitativo de turmas - Ensino Médio Regular - 1997 a 2010**

Turmas Ensino Médio regular									
ANO	TURMAS	DIURNO			TOTAL	TURMAS	NOTURNO		TOTAL
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	1º ANO		2º ANO	3º ANO		
1997	5				5				
1998	5	3			8				
1999	7	4	3		13				
2000	3	1	1		5	6	3	2	11
2001	2	1	1		4	6	3	1	10
2002	3	7	2		12	4		1	5
2003	4	2	3		9	5	4	3	12
2004	4	3	2		9	5	4	4	13
2005	3	4	2		9	1	2	4	7
2006	4	3	2		9	1	1	1	3
2007	4	3	2		9	1	1	1	3
2008	4	3	2		9	1		1	2
2009	4	3	2		9	1	1	1	3
2010	4	3	2		9	1	1	1	3

Fonte: Dados coletados na secretaria da Escola-campo, elaborados pela pesquisadora

O número de turmas oferecidas em 1999 sinaliza um ingresso significativo de alunos no 1º ano, o qual não se reflete nas turmas do 2º ano seguintes, ou seja, percebe-se uma ascensão no diurno em 1999 e 2002, com concentração de alunos no 2º ano, mas com queda nos anos seguintes, mantendo-se estável até o presente.

A partir do ano de 2005, com a implantação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), observa-se outro momento de redução do número de turmas do EM regular oferecido no noturno. Tal quantitativo foi mantido nos anos seguintes, limitando-se em média a 3 (três) turmas, uma para cada ano escolar.

Segundo dados oficiais (IBGE/PNAD, 2001), houve um aumento de matrículas no ensino médio (em torno de três milhões) em todo o país nos anos de 1997 a 2001 e posteriormente uma acentuada queda também foi percebida. Altos

índices de evasão e repetência são indicados como fatores envolvidos nesse conseqüente processo.

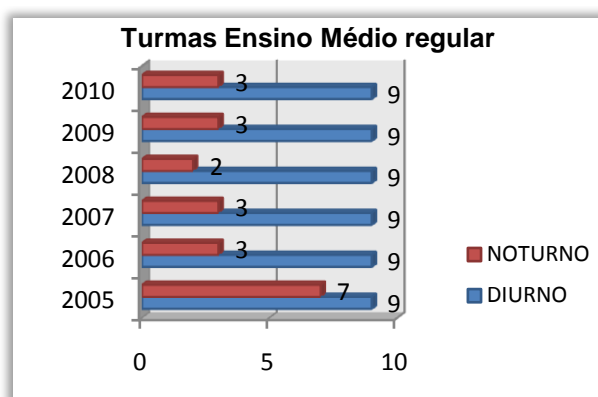
Assim, embora numa escola localizada no interior do estado do Rio de Janeiro, tais dados comprovam-se na dimensão do quantitativo de oferta dessa modalidade de ensino.

Vale reiterar que à medida que ocorreu a expansão do EM na modalidade da EJA, a brusca redução da oferta na modalidade *regular* é um fato também questionado e criticado por estudos na área (GOMES e CARNIELLI, 2003), considerando que gradativamente os sistemas de ensino têm se eximido da sua responsabilidade em relação ao ensino de jovens e adultos que ainda optam pelo curso regular diurno ou mesmo noturno.

Contudo, pensar em cada um dos referidos anos e no que isso significou para cada jovem ou adulto que talvez tenha sido impedido de matricular-se permeia os pensamentos envoltos nessa pesquisa. São inúmeros os “porquês” característicos do processo investigativo e encontrar as repostas é o “combustível” desse “motor”.

O Censo 2001 traz números que confirmam a presença de alunos em idade entre 18 a 24 anos que permaneciam no ensino médio regular quando já estavam em idade de frequentar a educação de jovens e adultos (GOMES e CARNIELLI, 2003). Portanto, a gradativa e posteriormente acelerada redução da oferta de ensino regular noturno parece conduzir esse aluno a matricular-se na EJA.

Partindo dos dados expostos em tabela anterior (Tabela 14), o gráfico abaixo traz o recorte da oferta de turmas de EM regular nos últimos seis anos e permite visualizar de maneira mais direta o quesito oferta. Não há nesse momento a pretensão de analisar o aspecto demanda, mas é inevitável o estranhamento quanto a este item. Em capítulo subsequente tratar-se-á a questão do acesso à escola sob o olhar dos jovens, analisando oferta/demanda e até mesmo o direito, levando em conta suas falas e os dados comparativos somados às observações do campo.

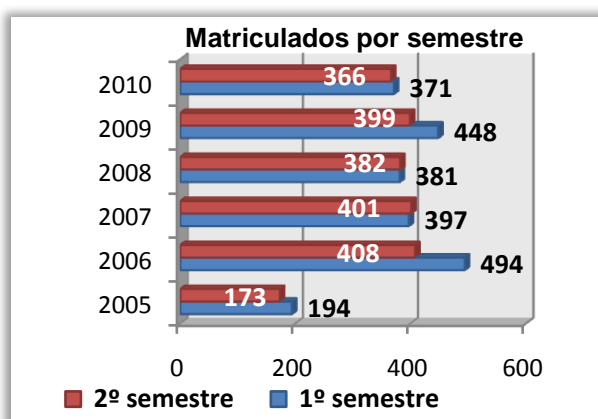
**Gráfico 2- Oferta de turmas no Ensino Médio Regular-2005 a 2010**

Fonte: Dados coletados na secretaria da Escola-campo, elaborados pela pesquisadora

Quanto à questão do ingresso e permanência do estudante, observa-se nos últimos seis anos que há diferença entre o número de turmas do 1º ano em relação às do 3º ano. Há aparente redução tanto no diurno quanto no noturno, o que aponta para a não equivalência entre as matrículas nas séries iniciais e conseqüente presença do aluno que possivelmente tenha ingressado durante o processo.

Os dados mostram que no EM regular diurno o quantitativo de turmas do 3º ano é sempre inferior ao 1º ano. Mas é interessante perceber que em 2005, ano da implantação da EJA, houve aumento de matriculados no 3º ano regular, gerando um número de turmas superior às de 1º e 2º anos. Daí em diante a redução é fator marcante e estável em todos os anos escolares, como mencionado anteriormente.

Comparando com as turmas e matrículas na EJA, o mesmo período indica que, geralmente no 1º semestre a procura é maior em relação ao 2º em quase todos os anos.

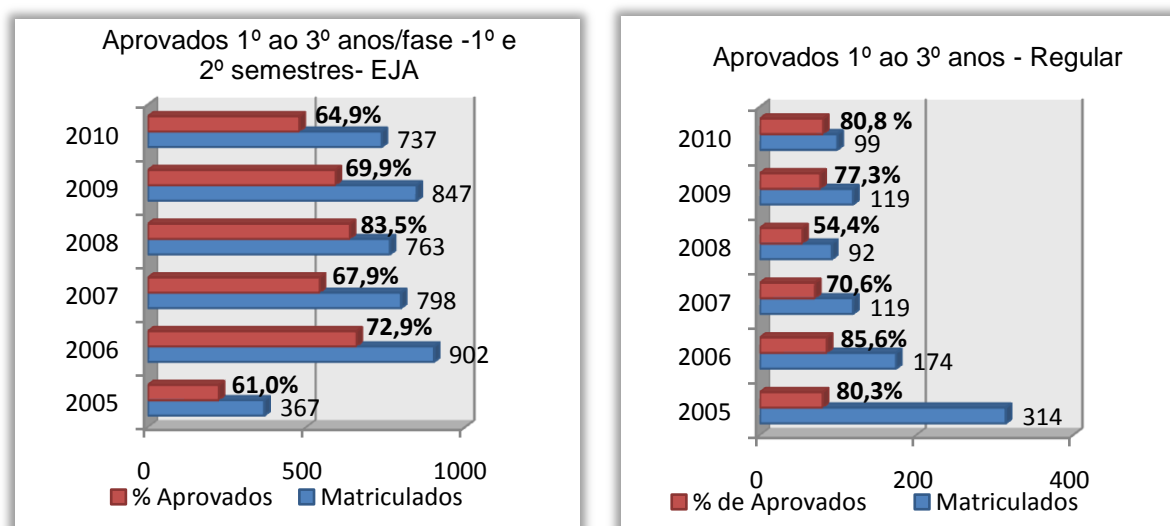
**Gráfico 3 - Matriculados por semestre na EJA- 2005 a 2010**

Fonte: Dados coletados na secretaria da Escola-campo, elaborados pela pesquisadora

Em relação ao percentual de aprovados numa e noutra modalidade, tomando as devidas proporções em função do quantitativo de turmas em cada uma delas, registra-se no ano de 2005 elevações nas matrículas no *regular* noturno e em 2006 na EJA. (Gráficos 2 e 3) Levando-se em conta que 2005 foi o ano da implantação da EJA, o número de matriculados foi inferior ao ano seguinte. Mas, o ano de 2008 traz semelhança em ambas, expressando a redução de turmas.

Coincidentemente o índice de demanda cresce em 2009, regredindo no ano seguinte numa e noutra modalidade, e o percentual de aprovação geralmente se mostra elevado no período em destaque (2005 a 2010).

#### Gráficos 4 e 5- Percentual de aprovados no ensino médio EJA e REGULAR noturno matriculados nas turmas de 1º ao 3º anos – de 2005 a 2010



Fonte: Dados coletados na secretaria da Escola-campo, elaborados pela pesquisadora

Os dados possibilitam ter uma visão mais ampliada desses resultados anuais, e sobre tais índices, percebendo-se que o ano de 2008 revela o maior número de aprovação entre os matriculados na EJA e 2010 o menor, enquanto os anos de 2007 e 2009 trazem um percentual bastante próximo de aprovação (69,9% e 67,9%).

EJA - Ano	AP	MATR
2005	224	367
2006	658	902
2007	542	798
2008	637	763
2009	592	847
2010	478	737

Regular- Ano	AP	MATR
2005	252	314
2006	149	174
2007	084	119
2008	050	092
2009	092	119
2010	080	099

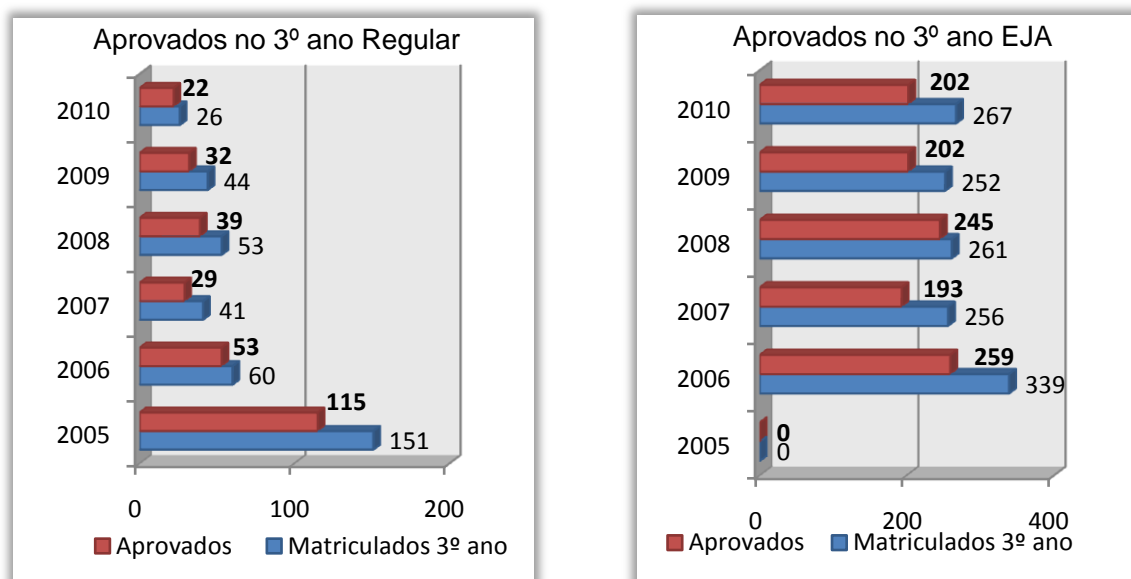
AP- aprovados MATR- matriculados

Nas turmas do *regular*, o ano de 2005 traz o maior índice, mesmo tendo reduzido a oferta de turmas neste período, e 2008 traz o menor. E apesar da semelhança quanto aos matriculados entre 2007 e 2009, o índice de aprovação é mais elevado em 2009 (77,31%). Esta interpretação leva em conta o número de aprovados em relação aos matriculados em cada um desses seis anos, e não apenas o percentual total. Em 2008, dos 92 matriculados, apenas 50 foram bem sucedidos no fechamento do ano letivo.

Observando-se exclusivamente as turmas concluintes no *regular*, o ano de 2010 se apresenta com maior aprovação e num outro extremo o ano de 2005 sinaliza o mais baixo desempenho entre os matriculados.

Em relação à EJA observa-se um período diferente entre o maior (2008) e o menor (2006) desempenho. Enfim, os pontos de convergência cedem espaço para as diversidades entre uma e outra modalidade impressos na trajetória do ensino noturno nessa escola.

**Gráficos 6 e 7 - Aprovados no ensino médio noturno –EJA e regular – concluintes 2005-2010**



Fonte: Dados coletados na secretaria da Escola-campo, elaborados pela pesquisadora

O problema do baixo desempenho escolar envolve as histórias de vida de boa parte dos sujeitos jovens que circulam pela formação básica, isso quando conseguem concluir o EF (Ensino Fundamental) e ser bem sucedidos no EM. Alguns interrompem sua escolarização por um tempo ou definitivamente, sendo assim,

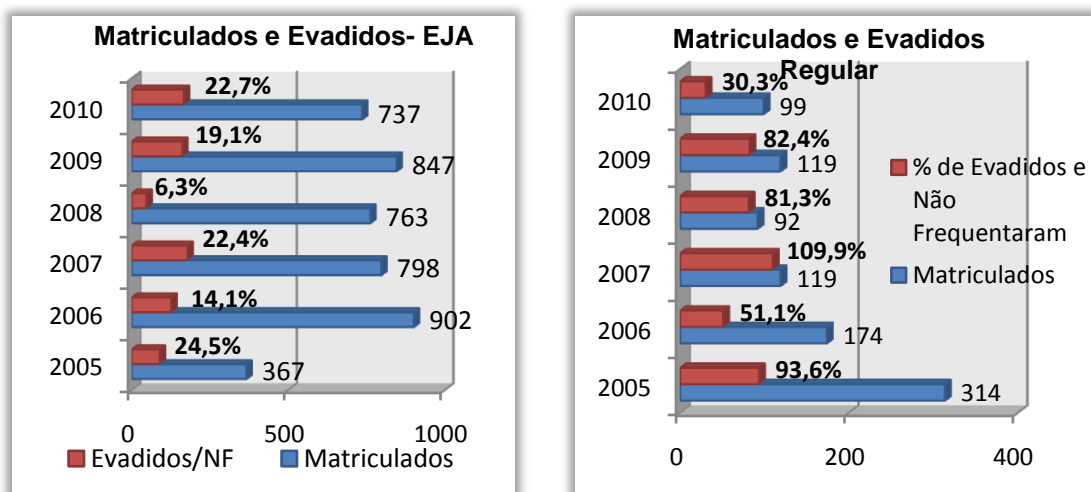
retomar as questões que permeiam o desempenho escolar traz à luz a realidade desse quadro no contexto da escola-campo na rede pública estadual.

Dados estatísticos do INEP/2005 revelam que o ingresso de crianças em idade própria no EF cresceu, bem como sua permanência, registrando queda de evasão e reprovação desde 1998, quando um número consecutivamente crescente de alunos conseguia concluir o ensino fundamental e chegar ao nível médio, mas não houve progresso daí em diante. Não se pode afirmar que seja consequência do “filtro” nessa etapa escolar, pois muitos sequer ingressam no EM. A questão é que a proporção de ingresso e permanência no EF segue bastante diversa em relação à etapa de conclusão da formação básica brasileira.

Segundo os dados do IBGE 2007, havia no município de Campos dos Goytacazes um total de 110.924 estudantes numa população de 426.154 habitantes. Dentre estes 14,9% estavam no EM e 17,6% na EJA (fundamental e médio). Onde estariam, então, esses jovens que não se encontram devidamente matriculados no EM? E que expectativas estariam envolvendo suas experiências escolares e de vida num tempo tão repleto de mudanças na transição para a vida adulta?

Os gráficos abaixo trazem o percentual de evasão identificado em ambas as modalidades pesquisadas no decorrer dos últimos seis anos, e sobre esse ponto pode-se identificar que o maior indicativo se encontra no *regular*. Ao tratar destes dados mais diretamente quanto ao ano ou modalidade, será possível observar diferenças neste resultado mais geral entre 2005 e 2010.

**Gráficos 8 e 9- Percentual geral de Evadidos e NF na EJA e no Regular– 2005 a 2010**



Fonte: Dados coletados na secretaria da Escola-campo, elaborados pela pesquisadora

O Censo escolar 2006 medido pelo INEP/MEC revela aumento de 1,1 pontos percentuais no índice de reprovação, entretanto, mostra também que crianças, jovens e adultos passaram a frequentar os bancos escolares numa proporção mais elevada. O que não se percebe é a manutenção desse avanço no nível médio, quando debate-se a questão do declínio acentuado nas matrículas desde 2004 (KARWCZYK, 2009).

Em Krawczyk (2009) vê-se que a evasão tem sido compreendida como efeito da desmotivação para prosseguir estudos, configurando-se numa “crise de legitimidade da escola”. E percebê-la como ponto de debate na atualidade, é sem dúvida considerar o quanto dessa causa precisa ser identificado e minimizado.

A necessidade do trabalho para a subsistência familiar sempre foi um agravante na história de vida dos estudantes brasileiros. Em algumas regiões as escolas vêm imprimindo uma dinâmica diferenciada na tentativa de adequar-se aos períodos específicos de colheita, ou em outras tarefas econômicas que envolvem seus estudantes, de forma a mantê-los envolvidos com a tarefa de estudar e formar-se.

Retomando os dados em questão, o registro indica que é no EM *regular* onde se faz notar a decisão de abandonar os estudos. Como muitos desses jovens acabam circulando entre uma modalidade e outra, migrando para a EJA no momento de finalização do EM, quem sabe alguns desses tantos que não frequentaram o ensino noturno no período inicial já o tenham concluído posteriormente na educação de jovens e adultos.

Mais adiante será possível inferir outras análises sobre o item observado, por hora ficam as breves considerações colhidas dos dados.

### **3.3- Quanto à oferta de turmas, índice de evasão, frequência e aproveitamento: um olhar sobre o ano letivo de 2010**

O período de observação e coleta dos dados oficiais documentados na secretaria da Escola-campo trouxe inúmeras informações acerca do EM público, dentre elas o número de turmas oferecidas ao ano, bem como os índices de

freqüência e aproveitamento dos jovens alunos, retomando mais uma vez a evasão como parte dessa coleta investigativa.

A tabela seguinte apresenta a distribuição real por semestre segundo matrículas, número de evadidos e desistentes apesar da busca pela vaga por meio de nova matrícula ou renovação daquela já existente em período anterior a este. O recorte de tempo é o ano de 2010, período de observação direta e coleta de dados junto à escola-campo.

No que tange aos matriculados na EJA, o total de dez turmas está distribuído da seguinte forma no 1º semestre do ano (Tabela 15):

**Tabela 15- Matrículas e evadidos/NF por turma no Ensino Médio modalidade EJA - Início do 1º semestre Ano 2010**

	Turmas	Matrículas	Evadidos /Não Frequentam
1º ano	1001	43	12
	1002	38	3
	1003	37	8
2º ano	2001	38	12
	2002	42	8
	2003	34	6
3º ano	3001	36	9
	3002	34	5
	3003	35	11
	3004	34	2
<b>TOTAL</b>	10	371	76

Fonte: Dados coletados na secretaria da Escola-campo, elaborados pela pesquisadora

O índice total de evasão no ano de 2010 é de 20,49% na modalidade EJA. Comparando-se à realidade das turmas do *regular*, encontra-se entre os dados um percentual de freqüência de 96,15%, com um total de 11,11% de evasão.

**Tabela 16 - Matrículas por turma no Ensino Médio Regular Noturno - Ano de 2010**

Ensino	Turmas	Matrículas	Ev/NF
Médio regular noturno	1005	32	3
	2004	41	7
	3003	26	1
Total	3	99	11

Fonte: Dados coletados na secretaria da Escola-campo, elaborados pela pesquisadora



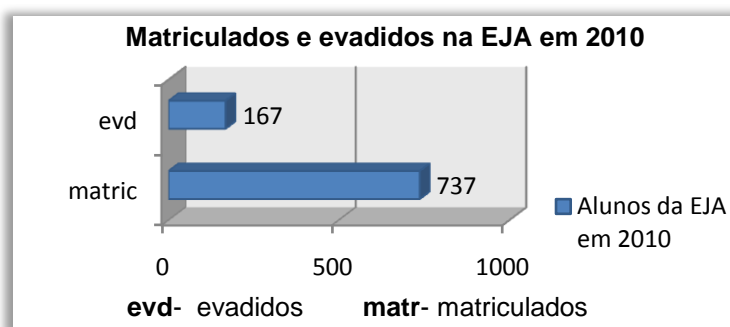
Há maior oferta nas turmas de 3º ano/fase tendo em vista a demanda, confirmando-se através dos dados de ingresso desses alunos nesta última fase com vias à obtenção de certificação mais imediata.

Dos 118 matriculados na EJA no 1º ano/fase, há um total de 23 evadidos e/ou que não freqüentaram. Entre os do 2º ano/fase, dos 114 iniciantes, apenas 88 concluíram o semestre. No 3º ano/fase, há uma total de 27 desistentes entre os que iniciaram o ano letivo, e a indicação de maior evasão está entre os alunos do 2º ano, de acordo com o quantitativo de matrículas no 1º semestre de 2010.

Comparando com os dados referentes ao 2º semestre deste mesmo ano, observa-se que na EJA houve pequena redução no número de matrículas caindo para 366, porém o índice de evasão é superior, chegando a 91 alunos. Entre as turmas do *regular* não houve qualquer alteração em relação ao ingresso ou evasão de alunos durante o período letivo além do exposto em tabela anterior, a qual retrata o resultado geral do ano de 2010.

Em termos gerais, a EJA teve um significativo número de matrículas, apresentando o seguinte quantitativo de evasão/ano:

**Gráfico 10- Total de matriculados e evadidos na EJA em 2010**



Fonte: Dados coletados na secretaria da Escola-campo, elaborados pela pesquisadora

Durante a coleta não foi possível uma investigação mais minuciosa para detectar a faixa etária e sexo dos desistentes, ou mesmo suas causas. O tempo de execução da pesquisa ainda limita bastante o campo de investigação, tendo em vista o pouco contato com estes alunos em outros tempos e espaços. Mas, tomando como referência os estudos de Carmo (2010), atribuir ao trabalho a causa da evasão dos alunos da EJA, embora fundamentada em circunstâncias reais é considerada

uma visão simplificadora, porque “lança um véu opaco sobre a gênese das causas da evasão na EJA” (p.33).

Como a presente pesquisa não pretende aprofundar estudos sobre essa problemática, cabe deixar registrado aqui o quanto de desafiador se apresenta o estudo dessa temática, considerando a diversidade desses sujeitos.

Carmo (2010) segue acrescentando que a evasão e possível retorno à escola “transborda os muros da escola”, tendo em vista ser este um quadro que não se faz exclusivo desta ou daquela etapa ou modalidade de formação escolar. Portanto, tratar desse problema requer aprofundamento sério considerando que o fracasso escolar seria um ponto forte na decisão pelo abandono dos estudos.

## **CAPÍTULO IV**

### **OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO REGULAR e da EJA: suas vozes e experiências em meio ao ensino noturno em análise**

A experiência compartilhada com e entre os participantes dessa investigação vislumbrou proporcionar-lhes um “espaço de voz” que ecoe com retorno à própria unidade escolar onde transcorreu todo o processo, mas também à rede pública estadual na dimensão do município em foco. Os cruzamentos com dados e tendências de outras redes e em âmbito nacional comprovam a validade das informações coletadas e analisadas que aqui tomam um espaço de ampliação dos dados.

À medida que vão se apresentando num traçado do seu perfil, também se compõem as análises em torno do tema desse trabalho. Para tanto, inúmeras falas foram selecionadas nesse compêndio tão rico em detalhes. A seleção, momento complexo diante da riqueza que representam, buscou trazer maior diversidade possível às visões e leituras desses sujeitos desde a introdução dessa dissertação (porque é possível vê-los em meio à suas falas no pátio da escola e lembrar cada detalhe), mas também reforçar aspectos já em discussão em torno das questões do ensino médio noturno regular e educação de jovens e adultos.

As linhas que ocuparão as próximas páginas neste capítulo têm em si traços dos rostos, sorrisos, gestos, expressões orais e corporais, enfim, detalhes e “retratos” de um público jovem que se constitui diverso na dimensão do conceito de “juventudes”.

Para Spósito (2003) a importância de se tomar a idéia de Juventude num sentido plural –juventudes- é um aspecto que tem se tornado recorrente, e isto se dá em função da diversidade de situações que envolvem a existência dos indivíduos nessa etapa da vida.

Em outras afirmações indica que, assim como as noções de infância e crianças expressam estatutos teóricos diferentes, há uma necessidade de que se opere a delimitação clara, “pois sobrepõem os jovens (sujeito) e sua fase de vida (juventude) como categorias semelhantes”. (SPÓSITO, 2003, p.10)

É necessário que se compreenda que a categoria sociológica juventude traz em si uma tensão, que segundo a autora “não se resolve: ela é ao mesmo tempo um momento no ciclo da vida, concebido a partir de seus recortes socioculturais, e modos de inserção na estrutura social”. A questão não é optar por uma ou outra visão ou “pólo”, mas assumir “o caráter inelutável dessa tensão” (SPOSITO, 2003, p.10).

Diante do aspecto indiscutível acerca da categoria juventude, em Andrade (2004) encontram-se as seguintes contribuições:

É exatamente quando olhamos a juventude pelo viés da educação de jovens e adultos que fica claro que a palavra juventude é profundamente plural e extremamente desigual. Apesar das péssimas condições de acesso e permanência oferecidas aos jovens brasileiros no campo da educação, eles estão construindo muitas formas de aparecer no mundo, sob tantas outras óticas. É mais do que hora de o sistema educacional enxergá-los. (ANDRADE, 2004, p.53)

Como o viés aqui estabelecido também perpassa o caminho do ensino médio regular, ampliam-se ainda mais a proporção dessa pluralidade que não se distingue simplesmente pela mesma faixa etária. Então, além da voz seguem a perspectiva de torná-los também visíveis a partir dos diversos olhares que atravessam esse trabalho. Os nomes/identidades que surgiram e vierem a surgir durante a apresentação e análises das entrevistas serão fictícios, contemplando a proposta de preservação desses sujeitos na exposição dos seus pontos de vista.

#### **4.1- Quanto às motivações dos jovens ao buscarem o ensino médio:**

Ao refletir sobre as motivações e razões que levam jovens a buscarem sua formação geral média, surgem algumas ponderações, e pensando nessas escolhas educacionais, Tiramonti (2001) considera que se proporcionou à educação um mecanismo de seleção, o que remete às discussões em torno do contingente de novos alunos que chegam ao ensino médio com aprendizagens insuficientes.

Em Zibas (2005) entende-se que os argumentos usados pelos reformistas acabam por associar a pobreza como fator “natural” aos baixos rendimentos. Ou seja, a situação socioeconômica parece mais uma vez ser causadora dos maus resultados nos tantos exames aplicados em todo o país: SAEB, ENEM, e outros.

Diante da perspectiva da naturalização do desempenho insatisfatório dos jovens inseridos no ensino médio, é possível analisar a razão das respostas dadas diante do questionamento sobre o que os levou a optar pelo *regular* ou pela EJA. Suas motivações pelo ingresso num curso técnico de formação profissional são apontadas como planos para o futuro, ou como uma etapa frustrada apesar das tentativas por uma ou duas escolas antes da decisão por uma ou outra modalidade média.

*[...] minhas condições só dava pra fazer o ensino médio. Eu quando fui menor, eu sempre fui da escola pública. [...] e profissionalizante só depois que eu terminar o ensino médio. Porque eu tô querendo fazer enfermagem, aí eu vou começar no técnico, já é certo, mas só depois. (Uma jovem regular- 24 anos)*

Culpabilizar o jovem pelo seu “sucesso” ou “fracasso” no âmbito da seleção inserida no próprio sistema educacional parece bastante rigoroso, tendo em vista tantos fatores que de certo envolvem a trajetória de vida e de escolarização desses sujeitos, e de como a oferta nas instituições públicas não são suficientes para abarcar todo o contingente da demanda por cursos técnicos, uma vez que aparecem como objetivo presente entre os jovens entrevistados. O mecanismo seletivo acaba sendo a saída para “eliminar” tantos candidatos ávidos por uma vaga.

*[...] o curso técnico eu tentei nas outras escolas, e não consegui passar nas provas seletivas, e tal, e tô fazendo o ensino médio porque eu pretendo fazer uma faculdade futuramente e quero terminar logo essa fase de escola. (Um jovem EJA-18 anos)*

São evidentes as tentativas realizadas em relação à formação técnica, até mesmo em função do apelo pela demanda do mercado de trabalho em todo o país, numa busca por profissionais que atendam às necessidades imediatas das empresas voltadas para a formação média profissional, mesmo com cargos e funções elementares; enquanto uma minoria ainda é preparada para os cargos de comando e destaque na possibilidade de prosseguirem os estudos.

*Só vim fazer o 3º ano mesmo. Eu quero terminar logo pra fazer o técnico. (Um jovem EJA-21 anos)*

A partir das considerações de Dalila Oliveira (2002), vê-se que a questão da relação entre a educação formal e o mercado de trabalho é uma relação antiga entre educação e economia. Contudo, as reformas dos anos de 1990 têm como referência uma inquietação pontual com a questão da equidade social e “educação para todos”.

Também se pode acrescentar que “não há dúvida que o ensino básico universal de qualidade é um requisito e uma exigência moral de todas as sociedades modernas, pelo bem da equidade social, dos valores culturais e da funcionalidade econômica” (SCHWARTZMAN, 2005, p.7). Contudo, os efeitos da má qualidade da educação afeta os grupos de maneira distinta, atingindo principalmente crianças e jovens oriundos de famílias mais pobres, e “as escolas não estão preparadas para compensar estas diferenças” (p.5).

Levando em conta a compensação das diferenças na perspectiva de Schwartzman, e considerando que as escolas não estão preparadas para minimizá-las, isso também remete à idéia das ações compensatórias que envolveram a trajetória da EJA no país. E para tanto, torna-se relevante tomar parte do que fora apresentado pelo relator Jamil Cury no Parecer da Câmara de Educação Básica que estabeleceu Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no país, uma conquista no ano de 2000:

No Brasil, país que ainda se ressentia de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a idéia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. (BRASIL, 2000, p. 66)

Retomando Oliveira (2004) observa-se que a perspectiva dominante em relação à EJA está voltada para as atividades educativas de cunho compensatório, tendo como público pessoas que não tiveram oportunidade de acesso à escolarização regular, muito embora o “fenômeno da juvenildade” venha imprimindo nova configuração às ações políticas educacionais.

No caso dos participantes da pesquisa vê-se que a idade dos matriculados na modalidade da EJA está distribuída igualmente entre os de 17 a 24 anos e os

outros acima dos 25 anos. Ou seja, a variável etária indica 33 respondentes em cada um destes recortes de idade, com 50% em cada uma das faixas etárias previstas, conforme Tabela 17.

**Tabela 17 – Quanto à faixa etária dos matriculados no ensino médio EJA – participantes da pesquisa - 1º semestre 2010**

Idade	17 a 20 anos	21 a 24 anos	Total de 17 a 24 anos	25 a 29 anos	30 anos ou mais	Total de 25 anos ou mais
<b>TOTAL</b>	19	14	<b>33</b>	5	28	<b>33</b>

Fonte: Questionário escola-campo elaborados pela pesquisadora

No entanto, estes mesmos dados indicam que o maior percentual de alunos da EJA está expresso individualmente entre os de 30 anos em diante, o qual corresponde a 42,42% dos matriculados participantes da pesquisa, e o menor entre os de 25 a 29 anos, com apenas 7,58%. Os de 17 a 20 anos somam 28,79%, e os de 21 a 24 anos 21,21% de acordo com os dados referentes ao 1º semestre de 2010.

**Tabela 18 – Quanto à faixa etária dos matriculados no ensino médio Regular – participantes da pesquisa – ano de 2010**

Idade no REGULAR	17 a 20 anos	21 a 24 anos	Total de 17 a 24 anos	25 a 29 anos
<b>TOTAL</b>	17	1	<b>18</b>	1

Fonte: Questionário escola-campo elaborados pela pesquisadora

Diferentemente dos matriculados na EJA, no ensino *regular* o número de jovens entre 17 a 20 anos predomina, num total de 17 entre os 19 participantes. Apenas 1 declarou faixa etária acima dos 24 anos, e não há registro de maiores de 29 anos entre os respondentes. Mas, tratando-se de uma turma bastante reduzida em número de alunos matriculados (26), a participação foi satisfatória. Como não há registro de alunos numa faixa que exceda aos 29 anos, observa-se que o ensino *regular* mantém um público voltado para o ideal de idade nessa formação. Vivem a perspectiva de conclusão num tempo considerado mais adequado, com formação mais preparatória do que se tivessem cursado a EJA.

Muitos desses sujeitos concluintes participantes da presente pesquisa enquadram-se nesses grupos de famílias mais pobres, onde os efeitos de uma educação não igualitária se manifestam.

No traçado do perfil dos matriculados no ensino noturno desta Escola, e, no cruzamento de dados observa-se que o número de mulheres é superior apenas na faixa etária acima dos 25 anos. As mulheres entre 17 a 24 anos representam 39,39% dos matriculados na EJA nesta fase e os homens representam 60,61%. Esta diferença se inverte a partir dos 25 anos na mesma proporção, e o número total de participantes da pesquisa apresenta o mesmo percentual (50%) em ambos os sexos.

Entre os concluintes na modalidade *regular* observa-se que a presença feminina na idade própria é ainda uma característica que não se assemelha aos homens na mesma proporção. A tendência da amostra nacional (PNAD, 2007) indica que o gênero feminino tem representado maioria em todos os níveis de ensino e não apenas na educação de jovens e adultos, principalmente na faixa etária acima dos 29 anos.

Em Carmo (2010) vê-se que os movimentos sociais feministas não podem ser considerados como determinantes da ascensão feminina, uma vez que o período em recorte nessas análises:

[...] coincide com a emergência do movimento neoliberal, especialmente econômico, cuja repercussão geográfica, política, cultural e social atinge as relações de gênero, inclusive no plano familiar,[...], provocando reações que “alavancaram” os movimentos sociais na maioria dos países ocidentais.(HOBBSAWN, 1995 apud CARMO, 2010, p.166)

Nesse contexto de reivindicações e conquistas, observa-se realmente a presença feminina em todos os níveis de escolarização nos levantamentos nacionais.

Alves (2006) destaca ser inegável que, um aumento no ingresso das mulheres às escolas e universidades é resultado das lutas travadas por elas em todo o país. “Tudo isso representou um avanço, começando-se a crer na possibilidade de uma educação mais democrática, capaz de promover relações igualitárias entre homens e mulheres” (apud CARMO, 2010, p.166).

Suas observações referem-se às questões das conquistas femininas quanto à escolarização, as quais datam de 1970, período marcado pela ditadura militar.



Contudo, suas análises mostram avanços destas lutas a partir da retomada dos movimentos sociais.

Semelhante aos dados da pesquisa com os concluintes do ensino médio, um levantamento sobre a EJA no município de Campos dos Goytacazes, voltado ao ensino fundamental na rede pública municipal, indica maioria feminina (53%) entre a população pesquisada (611)<sup>8</sup>.

As observações realizadas quanto ao grupo etário nessa pesquisa constataam que há uma relação proporcionalmente inversa na categoria “jovem feminino” e “adulto feminino”, apontando maior índice na fase adulta (75,9%) em relação à faixa jovem (24,1%). Os homens, em contrapartida somam 39,6% na fase adulta e 60,4% entre os jovens. Na faixa de 15 a 17 anos o percentual masculino excede em muito à tendência nacional expressa na PNAD/2007, e sobre isso o autor destaca que é a única exceção percebida nessa amostra (CARMO, 2010, p.164 e 165, gráficos 3.5 e 3.6).

As composições familiares identificadas entre os pesquisados seguem a constituição nuclear tradicional composta por pai, mãe e filhos na maioria das casas. E, a questão da realidade socioeconômica, se expressa em diversos fatores, inclusive na extensão dos residentes em suas casas tanto em números relativos quanto absolutos. Entre os jovens (17 a 24 anos) predominam de 3 a 5 pessoas por residência, enquanto que os mais velhos têm entre 2, 3 e até mais de 5 pessoas. As composições familiares seguem a constituição nuclear tradicional composta por pai, mãe e filhos na maioria das casas.

Várias combinações foram identificadas no registro desses residentes, tais como: pai, mãe e filhos (as), neste caso irmãos dos participantes; mãe e filho/a; padrastos, madrastas, tias/os e avós, entre outros.

Observa-se que o grupo jovem da EJA encontra-se predominantemente solteiro, ou seja, dos 33 respondentes 72,73% têm investido seu tempo em estudo e trabalho, mas manifestam o desejo de um casamento futuro constituindo família. Entre os maiores de 24 anos o número de casados é significativo (16), seguido dos que declaram união estável (6). Os dados não surpreendem, uma vez que se trata

---

<sup>8</sup> Tese defendida por Gerson Tavares do Carmo em julho de 2010 - no PPGSP/UENF-. *O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social*. Tendo como público alunos da EJA da rede pública municipal em Campos dos Goytacazes (1º ao 9º ano do ensino fundamental).

de um público etário sobre o qual se espera tais informações. Entre os do *regular* noturno, dos 19 participantes, apenas uma jovem de 18 anos declara-se casada e os demais solteiros.

Sua realidade de jovem casada parece ser um problema na percepção desta jovem:

*É complicado. Sou muito discriminada, porque tem professores que acham que você é muito nova para tá casada, e tem hora que falam com você meio diferente. Tipo... falta dos pais de educar a gente. Sinto um tratamento diferente desde o início. Não só na escola, mas mesmo em serviço, o fato de ser casada atrapalha um pouco. Já perdi numa entrevista de emprego por ser casada. (Uma jovem regular – 18 anos)*

Ser jovem/mulher/casada/negra e estar matriculada num curso médio regular é o retrato de Tina, uma aluna que sonha com dias melhores (nome fictício). Pois, lidar com todas as variantes e atribuições que lhe são impostas não é tarefa fácil de conciliar. Quanto ao quesito casamento X escola afirma: *“É tranqüilo. Consigo conciliar numa boa. Tô gostando”*. E, estudar à noite se apresenta como a melhor opção diante das necessidades que vão surgindo: *“Eu comecei a estudar à noite por motivo de trabalho. Casei, eu tive que casar e trabalhar, e como tinha que conciliar o estudo e trabalho, optei por estudar à noite”*.

Estudar à noite se põe como recurso imediato ante as situações pessoais de vida desses jovens, que encontram no fato de residirem predominantemente na própria cidade um facilitador em relação ao acesso à escola noturna em nível médio.

Em relação à moradia, os dados coletados apontam uma realidade bastante interessante, pois 69,7% dos jovens entre os 33 respondentes (17 a 24 anos) da EJA declaram que residem em casa própria já paga. Em segundo lugar tem-se um imóvel alugado (21,2%).

Entre os maiores de 25 anos quase se assemelha o quantitativo de residência própria e alugada. Os do *regular* também indicam maioria residente em casa própria já paga, seguido pelo imóvel alugado, conforme se vê nas Tabelas 19 e 20.

**Tabela 19- Situação da moradia – EJA**

Moradia	17 a 24 anos	25 anos ou mais
Própria já paga	23	16
Própria pagando	1	1
Alugada	7	14
Cedida de outra forma	2	2
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>33</b>

Fonte: Questionário escola-campo

**Tabela 20- Situação de moradia – Regular**

Moradia	17 a 24 anos	25 anos ou mais
Própria já paga	12	1
Alugada	4	
Cedida de outra forma	1	
Outro	1	
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>1</b>

Questões quanto ao nível socioeconômico familiar não foram diretamente perguntadas nem mesmo no momento da entrevista, portanto, os participantes da pesquisa não se autodeclararam pertencerem a essa ou aquela classe social. Nenhuma menção foi registrada durante as conversas formais e/ou informais no processo de pesquisa que apontasse para a distinção declarada pelos jovens a respeito de si mesmos, ou ainda observações sobre os que frequentam a escola. Mas, os relatos e respostas apontam para o perfil desse público.

Uma das questões estende-se ao uso e posse de meios tecnológicos, neste caso o computador, ferramenta de acesso tão utilizado na atualidade com diversas funções e em espaços diferenciados, que tem se mostrado importante auxiliar no processo de aprendizagem e inclusão no mundo digital. Para tanto, inúmeras propostas têm se desenvolvido em torno desse suporte de comunicação e informação, visando aproximar o aluno do mundo do conhecimento e não apenas da informação.

Apesar de os jovens da EJA (57,6%) declararem possuir e saber utilizá-lo, uma parte deles (30,3%) ainda não tem acesso em suas casas. Evidente que há outras formas de acesso nos bairros e até nas próprias escolas, mas isso nem sempre significa atendimento igualitário de capacitação desse aluno para a utilização dessa ferramenta tão necessária na atualidade. Entre os matriculados no *regular*, 55,6% também declaram ter e saber usar e 44,4% não possuem.

Outro aspecto considerado indicador importante de observação e análise do perfil desses jovens no aspecto socioeconômico refere-se ao meio de transporte utilizado até a escola. O uso do transporte público (ônibus) ou informal (Van) é o

mais utilizado na locomoção diariamente. Em segundo lugar ficam os que não utilizam nenhum meio de transporte, pois vão à pé, segundo suas declarações, o que reforça a idéia de proximidade da residência em relação à escola. (Tabelas 21 e 22)

**Tabela 21- Quanto ao transporte para a escola – EJA**

Transporte	17 a 24 anos	25 anos ou mais
A pé	10	1
Bicicleta	6	4
Ônibus/van	13	24
Moto	3	0
Automóvel	1	4
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>33</b>

Fonte: Questionário escola-campo

**Tabela 22- Quanto ao transporte para a escola – Regular**

Transporte	17 a 24 anos	25 anos ou mais
A pé	1	
Bicicleta	4	
Ônibus/van	11	
Moto	0	1
Automóvel	2	
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>1</b>

A bicicleta ainda é uma forte aliada, e entre os demais alunos da escola, mesmo os não respondentes, observa-se grande fluxo de motos, principalmente entre os mais jovens das turmas do 1º e 2º anos. Enfim, compreender suas vivências e a realidade socioeconômica se manifesta como fator de identificação desse público que compõe o ensino noturno nessa escola.

Muito embora as políticas públicas voltadas para a universalização do atendimento tenham possibilitado o acesso às camadas populares, evidencia-se que esta medida não é suficiente.

A abertura da escola básica na perspectiva de rompimento com o seu caráter elitista não se configuram em resposta satisfatória ao problema da leitura e escrita no âmbito mais profundo que estas significam. “Os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos alunos, produzindo o fracasso escolar e a chamada ‘evasão” (BRASIL–MEC, 2007, p. 16).

O documento base do MEC para o PROEJA (2007) identifica que a presença de jovens na EJA, especialmente em áreas metropolitanas, representa um desafio aos educadores, seja em relação às metodologias e intervenções pedagógicas, ou nas reflexões sobre “os sentidos das juventudes”. (p.16)

Uma escola ideal na dimensão de entendimento de uma das jovens entrevistadas seria:

*Uma escola que preparasse a gente pro mercado de trabalho. Que saísse daqui e pudesse enfrentar qualquer coisa. Essa aí seria uma escola ideal. Não precisaria fazer um curso antes, a escola passaria toda a base pra você já. Que tivesse curso dentro da escola, tivesse um curso técnico que daria uma base boa. Hoje, se eu pudesse voltar no tempo eu teria tentado um curso técnico e não o ensino médio, mesmo sendo difícil passar. (Uma jovem regular- 17 anos)*

São diversos os sentidos que a juventude expressa, e amplos os desafios no contexto escolar. Suas definições quanto aos cursos de nível médio trazem escolhas e possibilidades permeadas por suas trajetórias escolares vividas na rede pública na maioria das vezes. Então, diante da experiência de conclusão da formação escolar básica, que se propõe “para todos” na dimensão da expansão, universalização e qualificação, como se apresenta a opção da formação geral básica para esses sujeitos jovens da “ESCOLA F”?

*Ensino Médio? Porque eu fiz prova pro técnico, mas não passei. [...] e não tentei mais. E vim fazer o ensino médio e depois um técnico, alguma coisa. Eu pretendo fazer na área de administração, que eu gosto, eu já fiz curso, eu tenho curso de secretária, é nessa área que eu quero seguir. (Uma jovem regular-18 anos)*

Ou ainda:

*(Silêncio) Não consegui um curso técnico. Tentei fazer prova. Não consegui. [...] Aí eu vim fazer o médio. Já faço ensino médio desde o 1º ano aqui. (Um jovem regular-18 anos)*

A desistência diante da dificuldade imediata de ingresso num curso técnico marca suas trajetórias escolares e de vida apesar da pouca idade. E a questão da impossibilidade diante dos alvos já construídos indica a ausência de equidade de condições nesse contexto competitivo.

O novo modelo produtivo sofre os efeitos da globalização, e desejado ou imprevisto é uma realidade vivida dentro e fora das instituições escolares, sobretudo na vida dos jovens e adultos que buscam sua inserção no “mundo do trabalho”. É interessante notar que já fazemos uso freqüente de termos que expressam o sentido amplo, aberto, desfronteirizado, global, até mesmo em colocações mais corriqueiras como “mundo” no que se refere ao trabalho.

Libâneo (2002) aponta um dos dilemas numa discussão em torno do conceito de equidade descrito por um modelo econômico que, ao mesmo tempo em que fala da distribuição de riqueza e de direitos, supõe uma realidade de excludência social; tendo em vista a necessidade de estratégias que melhorem a qualidade da oferta dos serviços educacionais no intuito de “superação das desigualdades”.

A pergunta que nos faz: “[...] é possível compatibilizar equidade e competitividade; cidadania e democracia com produtividade e eficiência?” (LIBANEO, 2002, p. 23) ecoa e ainda fica sem resposta, ou melhor, há sim uma resposta não muito desejável, sobretudo porque a excludência é uma das grandes verdades, mesmo que mascarada. Formação escolar precária, qualificação profissional que não contempla as exigências (pelo menos da maioria), produtividade ineficaz, enfim, o global não é universal.

Os direitos não são iguais, portanto não há eqüidade, mesmo que haja garantias legais de universalização do ensino. E se não há eqüidade não pode haver competitividade.

Competitividade supõe igualdade de condições ou requisitos para se colocar diante de uma disputa, seja numa conquista entre muitos ou poucos. Essa é uma realidade “nua e crua”, não um mero pessimismo, ou quem sabe uma argumentação “barata”, trata-se, sobretudo da identificação de um fato que requer estratégias eficazes e sérias. Estratégias educativas que numa economia globalizada sejam capazes de elevar índices, indicadores, ou quaisquer dados que expressam a medida da educação no país.

Estratégias pensadas por indivíduos que têm sobre si a responsabilidade de promover reformas e por isso essas e outras tantas questões precisam permanecer em mente. Juventude, trabalho, escola, mundialização, democratização, direitos, exclusão, enfim, desafios que se impõem à educação no século XXI.

Assim, em meio às trajetórias escolares e de vida os jovens vão delineando suas visões e expectativas:

*É... porque pra fazer um curso técnico, normalmente tem que se ter dinheiro. E eu estou trabalhando justamente pra isso. Aí, nesse ano eu terminando, como eu faço EJA, aí eu termino agora no meio do ano, aí já começo um curso técnico. Porque eu vou ter a possibilidade de poder pagar. [...] Eu sempre tive um interesse mais meio que focado em*

*pagar um curso. Porque é sempre melhor, né. [...] Ao término do curso você já é indicado pra alguma empresa. Já o gratuito eu já não sei. (Um jovem EJA- 21 anos)*

Acreditam que há alternativas para buscarem o tão desejado “sucesso” profissional através do ensino privado. Reconhecer que ali está a possibilidade de avançar profissionalmente é uma grande expectativa. Mas também optam apenas pela formação imediata, considerando a garantia de permanência no emprego ou de conquista deste, diante da exigência mínima do ensino médio concluído.

Em função das desigualdades socioeconômicas e questões de sobrevivência a escolarização fica à mercê das possibilidades futuras, e a busca concentra-se na EJA, na perspectiva de que o problema da baixa escolaridade seja resolvido pela escola e que as portas do tão sonhado emprego se abram. Na perspectiva teórica no documento do PROEJA, identifica-se que há uma crença de que “a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural” (BRASIL-MEC, 2007, p.10).

*Bom, [...] comecei a trabalhar desde os 18 anos, e a prioridade foi mais o trabalho, e desenvolver um trabalho melhor e tá correndo atrás. Quando você tá num serviço novo você quer tá mostrando serviço, [...] e estudava no período normal à noite, mas de uma maneira acabou influenciando meu estudo à noite. Sair mais tarde do serviço... então, tive dois anos que eu repeti, creio eu que foi por causa do trabalho. [...] Aí, quando você vai vendo o mercado que precisa ter o 2º grau no mínimo pra você ter alguma coisa e tal, aí eu falei: não, eu vou voltar a estudar porque eu tenho que terminar o 2º grau porque se eu quero ter alguma coisa a mais eu tenho que estudar. (Um jovem EJA- 23 anos)*

Ter alguma coisa a mais, “ser alguém”, enfim, a escola e os estudos vão delineando quem e o que se é na sociedade na visão desses jovens. E diante dessa realidade se vêem às vezes indecisos quanto ao futuro e suas escolhas, que acabam seguindo em frente à espera de uma direção/opção que lhes pareça mais acertada e menos conflitante.

*Porque não tinha alguma coisa que eu queria certo. Entendeu? Aí eu continuei fazendo pra ir pensando, porque eu não sabia o que eu queria até então. Agora eu já tenho idéia do que eu vou fazer, já tem até o curso técnico que eu vou fazer. Foi um tempo pra saber o que eu queria, entendeu? (Um jovem EJA-19 anos)*

Tantas dúvidas quanto aos projetos futuros, quantas incertezas permeadas por lacunas na própria formação escolar, interrompida ou adiada em função da

necessidade de subsistência. E em meio às indecisões quanto ao futuro escolar expressam em boa medida a escolha presente como resultado do insucesso em tentativas anteriores voltadas para outros cursos.

*Eu sou militar, saio tarde do serviço e não dá tempo pra mim estudar. Tipo, eu terminar o EJA vou pensar em algum curso pra fazer. Tentei química, eu gosto dessa área. Tentei duas vezes e aí depois vim pra cá. Basicamente muito pouca matéria eu sabia, eu era criança e só queria brincar na escola. (Um jovem EJA-19 anos)*

O reconhecimento de que apesar do ensino de formação geral é necessária uma preparação à parte, ou seja, uma complementação dos conhecimentos para a formação profissional mínima impulsiona alguns jovens a buscarem cursos paralelos à formação básica. Crêem nas possibilidades de emprego como alvo imediato à conclusão dos estudos.

*Não foi uma escolha, tipo assim (sorri), eu fui seguindo mesmo. Eu queria fazer esse ensino médio e eu faço outros cursos por fora pra mim acabar, completar e fazer um curso técnico. Eu faço esse curso há um ano, já tô acabando. Vou acabar junto com o ensino médio. [...] porque eu acho que só o curso aqui não vai me dá base. Até que pra trabalhar teria base, mas você tem que ter o grau certinho pra poder começar ingressando no mercado de trabalho. (Um jovem regular-17 anos)*

Retomando alguns apontamentos de Carvalho (2001), a essência do problema do ensino noturno está posta na relação escola-trabalho, uma vez que a condição de trabalhador/estudante tem sido alvo de tantos estudos acadêmicos, sinalizando a necessidade de ações políticas que dêem conta dessa demanda.

*Minha opção que eu escolhi foi essa, trabalhar durante o dia e estudar à noite. Terminando agora o 3º ano no EJA eu vou procurar um curso técnico. [...] Eu quero terminar logo pra fazer o técnico. (Um jovem EJA-21 anos)*

São jovens oriundos em sua grande maioria da escola pública com trajetória escolar marcada pelos problemas que envolvem o ensino público brasileiro, item que vale retomar mais uma vez, tendo em vista a dura realidade desses jovens. E de repente, estar na escola pública parece que também se tornou “trampolim” para possíveis acessos à rede federal de ensino através de curso técnico, quando não se tem um histórico escolar vivido na rede pública.



Um dos relatos aponta essa realidade que imprime ao jovem de classe social mais elevada a estratégia de buscar pelo menos um ano na rede pública para aumentar suas chances de concorrência no processo seletivo, já que este quesito traz algumas vantagens que não se encontram na rede privada. Entra em “cena” mais uma vez a questão da competitividade e equidade de oportunidades e direitos.

*Bom, é... eu cheguei a fazer até o 2º ano no CEFET normalmente, quando ia iniciar o 3º ano eu optei por fazer um curso que a Petrobrás me ofereceu em Macaé. E eu vou tentar agora um curso técnico no meio desse ano, porque pra entrar agora só sendo aluno do 3º ano do colégio público, foi até por isso que eu optei vir pra cá ao invés de outro colégio, entendeu? Eu queria ter esse critério pra começar meu técnico (grifo meu), porque senão eu teria que esperar até o final do ano letivo pra tentar com todo mundo normalmente. Eu até teria condições de estar num colégio particular, e até se eu me esforçasse eu conseguiria voltar para o 3º ano no CEFET, mas aí eu não poderia concorrer assim no meio do ano, e o que está me interessando mais agora é o técnico. (Um jovem regular- 19 anos)*

Escolhas e decisões variadas, histórias e perspectivas muitas vezes semelhantes acabam aproximando as falas desses jovens, as quais também expressam preocupações com o resultado futuro:

*Passou pela minha cabeça fazer EJA, mas eu fiquei assim... se eu fosse apressar pra poder acabar, e se eu fosse pra procurar um serviço... como no EJA as coisas são mais difícil só pra você terminar o seu grau, não para você aprender, eu preferi fazer o regular. Ele me dá mais base, não é aquela coisa tão rápida, é um ano. (Uma jovem regular-17 anos)*

Na perspectiva de Zibas (2005) há um “abismo entre a sofisticação do discurso oficial e a rudeza do cotidiano da escola média, pública, precisamente quando esse espaço se abre para as camadas populares” (p.32). Portanto, as questões pontuadas por esse jovem de dezessete anos refletem tais afirmações.

Apesar de tantos pontos de vista já terem sido apresentados até aqui, uma questão ainda é imprescindível, e trata-se da compreensão acerca da escolha entre uma e outra modalidade e a relação das políticas públicas voltadas para essa etapa de escolarização básica.

#### **4.1.1- Sobre a dimensão do conhecimento e sua vivência: escolaridades**

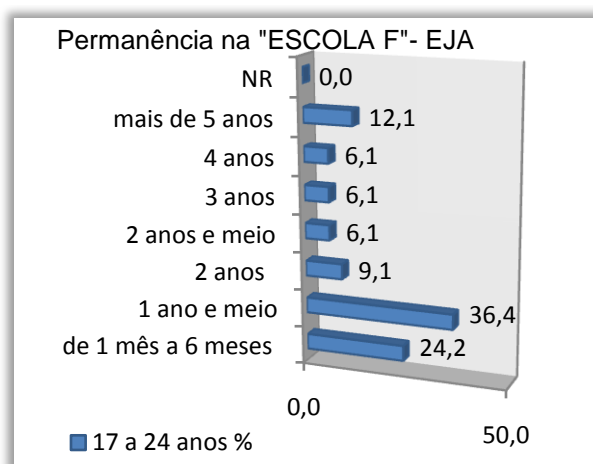
No aspecto da escolaridade e identificação do passado escolar desses jovens alguns itens somam informações determinantes em meio às trajetórias vividas por

eles. E em especial a questão da reprovação escolar que tanto tem marcado em especial o público que compõe a educação de jovens e adultos.

Os dados coletados apontam um quantitativo absoluto de 25 jovens entre 17 e 24 anos que não teve experiência de retenção no curso noturno, e de 29 entre os matriculados maiores de 24 anos.

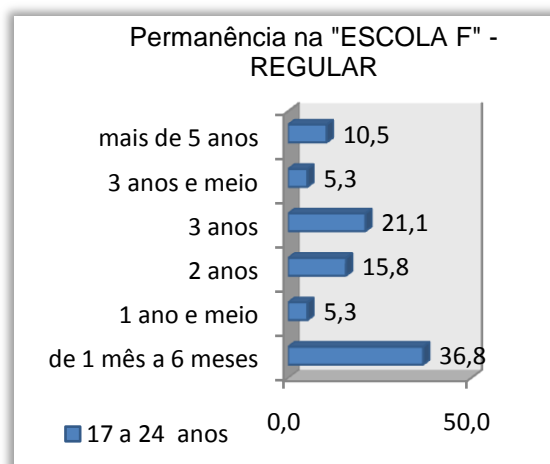
Os jovens matriculados no ensino *regular* não apresentam um histórico predominante de repetências no curso noturno, pois entre os 18 jovens de 17 e 24 anos apenas 3 afirmam terem sido reprovados em algum período no curso noturno. E na EJA 7 num total de 33 respondentes. Portanto, se há uma vivência anterior de “fracassos” no campo do ensino, isso parece ser passado, pelo menos no contexto em que estão vivendo. A permanência dos alunos na escola remete a um desafio da modalidade da EJA, que é o de não naturalizar o fenômeno da evasão.

**Gráfico 11- Tempo de matrícula na escola – EJA**



Fonte: Questionário escola-campo

**Gráfico 12- Tempo de matrícula na escola- REGULAR**



Tais dados confirmam as inferências quanto ao público flutuante nessa modalidade em classes de concluintes do ensino médio. Em momentos posteriores esses dados também se evidenciam nas falas desses jovens durante as entrevistas, ao declararem a intenção de concluir o 3º ano com fins a ingressarem no mercado de trabalho.

Entre os sujeitos jovens da EJA (17 a 24 anos), o tempo de permanência na “ESCOLA F” gira em torno de seis meses (24,2%) a um ano e meio (36,4%)

predominantemente. Os acima de 24 anos somam 27 alunos nesse mesmo período. Dentre os que permanecem de dois a três anos somam-se 21,3%, e entre quatro e cinco anos 18,2% (17 a 24 anos).

Na modalidade *regular* a concentração de respostas encontra-se no período de seis meses (36,8% com 7 respondentes), e, entre um ano e meio a cinco somam-se 11, num percentual de 57,9%. O único respondente acima dos 24 anos declara estar matriculado entre um a seis meses.

Segundo Carmo (2010):

[...] o aluno que permaneceu na mesma escola por um ano e matricula-se por mais um semestre letivo pode ser considerado “perseverante”, tendo em vista já passado pelas situações “provas de fogo” nos dois semestres anteriores, exigindo-lhe determinação para enfrentar situações tais como: dificuldade de relacionamento com alunos e professores, notas baixas nas matérias, reprovação, situações sazonais de oferta de trabalho, dentre outros. (p.176)

Levando em conta a questão da evasão - ponto de discussão nacional, os sujeitos jovens da EJA não apresentam um histórico de interrupção dos estudos. Muito pelo contrário, 75,8% dos participantes da pesquisa não se enquadram no índice de evadidos nessa modalidade de ensino noturno. Esses dados permitem uma observação mais singular sobre tal realidade, levando-se em conta que, dentre os 15,2% que declararam terem interrompido os estudos em algum momento, são apontados como motivos trabalho (12,1%) e doença (6,1%), além de outros motivos (3,0%) não declarados por eles.

Outro item ainda em discussão é a reprovação escolar, e na realidade desses jovens é notório o histórico de reprovações/retenções no passado desses jovens ainda no período de curso diurno. Daí as observações feitas por Carmo (2010) sobre os enfrentamentos de situações entre as quais as reprovações, que na maioria das vezes provoca desestímulo e abandono dos estudos.

Diferentemente dos matriculados na EJA, não há registro de interrupção dos estudos entre os matriculados no *regular* noturno. Dos 19 respondentes do *regular* apenas 6 declararam ter experiência de reprovação passada (31,6%), tendo cursado o ensino fundamental em escolas da rede pública (78,9%) e particular (21,1%).

Predominantemente 60,6% dos jovens da EJA cursaram o ensino fundamental em escola pública da rede estadual e outros 24,2% em escola pública municipal e particular. Isso aponta para o perfil desse público cujo processo escolar foi construído na escola pública. E nessa trajetória escolar dos sujeitos matriculados na EJA com idade entre 17 e 24 anos, a maioria frequentou entre três e mais de três escolas (72,7%), o mesmo ocorrendo entre os matriculados acima dos 24 anos (57,6%). Na experiência do ensino *regular*, 14 jovens também tiveram uma vivência escolar que inclui três ou mais escolas (73,7%).

Lidar com a reprovação ainda é um problema para alunos e mestres, bem como para o sistema educacional brasileiro como um todo. E nesse caminho entre “sucessos” e “fracassos” vão se delineando os perfis desses jovens que parecem apostar na escolarização. Buscam um caminho mais rápido, quem sabe um “atalho” para concluírem uma etapa e iniciarem outra, sem perder de vista os objetivos. Tais objetivos parecem terem sido construídos há tempo por alguns, outros foram tomando forma no próprio processo de formação escolar média em meio às decisões profissionais ou de formação acadêmica.

Retomando os estudos de Carmo (2010) sobre a permanência na escola, percebe-se que jovens e adultos sentem-se assustados, temerosos diante do dilema da repetência. Portanto, o retorno de um jovem ou adulto à escola seria sinônimo de luta e resistência diante do medo das notas baixas e da reprovação.

Isso não significa que o jovem ou o adulto, quando volta a estudar, deseja ser aprovado sem exigências ou esforço, mas significa sim ter que resistir ao processo de culpabilização, por não conseguir entender conteúdos que lhes são apresentados sem didática apropriada às características dos sujeitos da modalidade da EJA. (CARMO, 2010, p.177)

Os dados da pesquisa “Evasões e retornos na EJA” desenvolvida por Carmo (2010) trazem um percentual de repetência maior entre adultos (74,7%), do que entre jovens (41,1%)<sup>9</sup> na realidade da rede pública municipal de ensino em Campos dos Goytacazes. Embora seu foco não seja o ensino médio, os dados trazem consideradas observações ao escopo desse estudo. Suas contribuições desde o

---

<sup>9</sup> Gráfico 3.19 - Distribuição percentual dos alunos que repetiram fase ou não na escola atual- (CARMO, 2010, p.178)

início da trajetória dessa pesquisa somam resultados bastante satisfatórios que sem dúvida poderão ser estendidos.

Além desses dados em âmbito municipal, a preocupação constante nesse estudo esteve focada em realizar possíveis comparações com a tendência nacional. Para tanto, uma das questões propostas aos respondentes tratou da sua passagem por uma ou outra modalidade antes de matricular-se na que se encontrava na atualidade.

Os dados nacionais estão dispostos segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas, tendo como público os jovens entre 15 anos ou mais de idade e indicam o seguinte:

**Tabela 23- Distribuição percentual das pessoas de 15 anos ou mais de idade que freqüentaram o ensino regular antes do curso de educação de jovens e adultos ou mais elevado que freqüentaram anteriormente, segundo Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2007**

Último segmento que freqüentaram antes do curso de educação de jovens e adultos ou o mais elevado				
Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	TOTAL	Primeiro segmento do ensino fundamental	Segundo segmento do ensino fundamental	Ensino Médio
Sudeste	100,0	15,1	44,0	40,9
Minas Gerais	100,0	18,6	44,6	36,8
Região Metropolitana de Belo Horizonte	100,0	17,1	42,2	40,7
Espírito Santo	100,0	15,1	51,4	33,5
Rio de Janeiro	100,0	12,3	49,7	38,0
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	100,0	10,1	49,6	40,3
São Paulo	100,0	14,4	41,5	44,1
Região Metropolitana de São Paulo	100,0	11,7	39,7	48,6

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento Nacional por Amostra de Domicílios 2007.

No estado do Rio de Janeiro 38,0% dos estudantes já haviam cursado o EM regular antes de ingressar na EJA. O percentual da região metropolitana é ainda maior, e entre os valores dos demais estados apenas São Paulo supera os dados do Rio. Em relação às regiões metropolitanas, Rio e Belo Horizonte se aproximam em número de frequência ao EM. Em relação ao EF (segundo segmento) o Espírito Santo sobressai nos dados, vindo a seguir o Rio de Janeiro.

Conforme Tabelas seguintes, os alunos do *regular* noturno têm uma trajetória de passagem pela modalidade da EJA bastante reduzida (21,1%) que se deu na

rede pública. Entre os da EJA, 48,5% dos 66 respondentes totais declaram terem estudado no ensino médio regular anteriormente, predominantemente na rede pública de ensino.

**Tabela 24 - Já freqüentou a EJA antes do médio regular noturno**

Aluno do regular	17 a 24 anos	25 a 29 anos
NÃO	14	1
SIM	4	
Total	18	1
Na rede pública ou privada?		
PÚBLICA	3	
PRIVADA	1	

Fonte: Questionário escola-campo

**Tabela 25- Já freqüentou o Regular antes da EJA**

Aluno da EJA	17 a 24 anos	25 anos ou mais
NÃO	10	22
SIM	23	9
NR		2
Total	33	33
Na rede pública ou privada?		
PÚBLICA	21	7
PARTICULAR	2	0
NR		2

Tais números parecem ser indicativos de migração ou abandono temporário do ensino regular e futura busca pela EJA. Em relação aos alunos do *regular* estes também apresentam um histórico de vivência escolar na rede pública de ensino na etapa de formação fundamental.

Essas análises remetem à questão da universalização do atendimento na escola básica, que passou a acolher as classes populares, o que não significa garantia no ensino da leitura e da escrita. Pois, “os modelos que fundamentam as práticas pedagógicas não levam em conta as características culturais das classes populares, resultando em fracasso escolar e consequentes evasões e tentativas de retorno à escola, uma, duas, três ou mais vezes” (CARMO, 2010, p.183).

Embora entre os participantes da pesquisa não haja registro de interrupção dos estudos nas classes do ensino *regular*, e o índice da EJA seja mínimo, na última série/ano cursada no diurno prevalece o 8º ano (7ª série- 27,3%), seguido pelo 3º ano médio (15,2%), 2º ano médio (12,1%) e 7º ano (6ª série-12,1%) entre os mais jovens da EJA. Os maiores de 24 anos estão entre o 4º e 5º anos do fundamental (3ª e 4ª séries).

Considerando o aspecto da distorção idade/ano escolar, a conclusão do ensino fundamental concentra-se na faixa etária de 16 e 17 anos entre os jovens, e acima dos 19 anos entre os demais.

**Tabela 26 - Última série que cursou no diurno**

EJA	17 a 24 anos	17 a 24 anos %
2º ano fundamental		
3º ano fundamental		
4º ano fundamental		
5º ano fundamental	2	6,06
6º ano fundamental	3	9,09
7º ano fundamental	4	12,12
8º ano fundamental	9	27,27
1º ano médio	3	9,09
2º ano médio	4	12,12
3º ano médio	5	15,15
NR	3	9,09
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>	<b>100,00</b>

**Tabela 27 - Idade que concluiu o fundamental**

Idade/EJA	17 a 24 anos	17 a 24 anos %
14 anos	4	12,1
15 anos	4	12,1
16 anos	9	27,3
17 anos	7	21,2
18 anos	4	12,1
19 anos	1	3,0
20 ou mais	2	6,1
NR	2	6,1
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Questionário escola-campo

Em relação ao ensino *regular*, a indicação do 2º ano médio como última série cursada no diurno predomina entre os jovens (52,6%), tendo concluído o fundamental entre 14 e 15 anos (57,9%).

Em relação à opção pela referida “ESCOLA F”, observam-se semelhanças nas respostas entre os jovens do *regular* quanto à proximidade da residência (57,9%), a melhor escola (10,5%) e tenho amigos (5,3%). Quanto ao quesito não consegui matrícula em outra escola, apenas 6,1% declaram terem enfrentado tal situação na modalidade da EJA, e 10,5% no *regular*.

Filmus (2002, p. 113) em pesquisa sobre o ensino médio na Argentina trata das diferenças nos motivos de escolha das escolas. Pergunta-se “por que famílias de mesmo nível socioeconômico tendem a escolher escolas similares?” E refletindo sobre as questões que envolvem os estudantes considera que existem barreiras invisíveis, naturalizadas, percebidas como “limitações de suas biografias”. As evidências de motivação quanto às escolhas se mostram quando das escolas particulares com altas mensalidades.

[...] o fenômeno da concentração de grupos do mesmo nível socioeconômico em estabelecimentos similares também ocorre nas escolas públicas. Além das alegadas perspectivas da “livre escolha” e da “eficiência do mercado”, diversas pesquisas mostraram que certos grupos sociais selecionam os estabelecimentos de ensino a partir do prestígio que possuem e com referência à qualidade de ensino que oferecem. (FILMUS, 2002, p. 113, 114)

Suas pesquisas também indicam que grupos distintos temem o insucesso em escolas muito exigentes, daí, a opção que lhes garanta certa tranquilidade quanto ao prosseguimento dos estudos.

Na experiência da pesquisa em foco, a intenção de averiguar as motivações dos jovens pela “ESCOLA F”, não ampliou a possibilidade de colher outros dados dessa questão. Por isso, não foi aberto espaço para perguntas futuras no momento da entrevista. Esse dado passou um tanto descuidado no tocante às análises sociológicas do fato. Apesar disso, os itens de escolha “tenho amigos nesta escola”, ou “é a melhor” somam um percentual relevante nas repostas dadas pelos jovens. Este item parece compor mais um detalhe que fica em aberto para possíveis investigações futuras.

A experiência escolar na rede pública de ensino é evidenciada numa e noutra modalidade, e no *regular*, entre os que sempre estudaram na pública e mais na pública do que na particular somam-se 73,7% entre os 19 respondentes. Na motivação pela escolha dessa escola também predomina o fator proximidade (57,9%).

#### **4.2- Por que EJA? Ou, por que não EJA? A escolha:**

O desejo de recuperar o tempo perdido marcado pela repetência, ou mesmo de encerrar uma etapa de formação obrigatória parece impulsioná-los quanto ao curso *regular* ou EJA. Suas decisões por uma ou outra modalidade estão atreladas à questão da oportunidade, mas também à faixa etária e seus planos futuros após conclusão do ensino médio. Declaram que sua escolha deve-se aos seguintes fatores:

*Porque eu fiz o regular, aí eu perdi umas duas ou três vezes [...]. Pra me adiantar, porque se não eu ia terminar muito velho, com uma idade muito avançada, aí eu fiz pra adiantar. [...] Vamos supor, se eu não fizesse, tipo, ia terminar com 20 anos e eu fazendo termino com 19. (Um jovem EJA-19 anos)*

E também:

*Pela idade, porque já tô com 21. Pra mim ficar fazendo o normal (regular) eu ia ficar com 23, 24 e o EJA eu termino com 21 como eu tô agora. Vai ser mais rápido, pra me adiantar mesmo. (Uma jovem EJA-21 anos)*



Ou ainda:

*Estudo há quatro anos à noite... não fiz EJA. Pra mim não vale a pena, EJA é muito corrido. Pra mim que sou nova, ainda tem tempo para estudar. Não tinha necessidade nenhuma. (Uma jovem regular-18 anos)*

*Porque eu não tenho tempo de dia pra estudar no regular, e também não tenho muito tempo a noite pra fazer o regular, então a EJA é mais fácil pra mim, mais rápido. (Um jovem EJA-19 anos)*

Considerar que a EJA possui certo elemento facilitador está implícito nas falas desses jovens, seja pela aceleração do processo com certificação imediata, seja pelo horário, ou mesmo pela dinâmica empregada no curso em relação aos conteúdos curriculares trabalhados. Alguns deles divergem nessa opinião, mas em sua maioria concordam que é mais fácil ser aluno da EJA. Em compensação os temores e visão que a própria família possui do ensino de jovens e adultos afasta-os dessa escolha como uma opção totalmente descartada.

Em Zibas (2005) vê-se que a democratização do acesso também trouxe à tona a necessidade de uma escola média inclusiva, dada a heterogeneidade dos jovens, o que exigiu uma reforma. A necessidade de formação do jovem permitindo interagir com as “mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade” é um discurso difundido na sociedade (p.25). O grande desafio é de fato a formação da juventude para enfrentar uma nova realidade, sem a visão minimalista de uma formação atrelada à demanda da produção, mas algo mais amplo e profundo.

*Não pensei em fazer EJA e minha mãe também não deixou não. Aí eu fui fazer o regular mesmo. Tenho 18 anos ainda e só faço 19 em janeiro. Era pra eu ter terminado, perdi na 7ª serie. (Um jovem regular-18 anos)*

Ser bastante jovem parece ser indicador de possibilidades e que apenas os mais velhos é que deveriam buscar a EJA. Seria de fato isso mesmo que essas falas indicam nas entrelinhas, ou haveria outra(s) razão(ões) para as diferenças que separam esses grupos de jovens alunos?

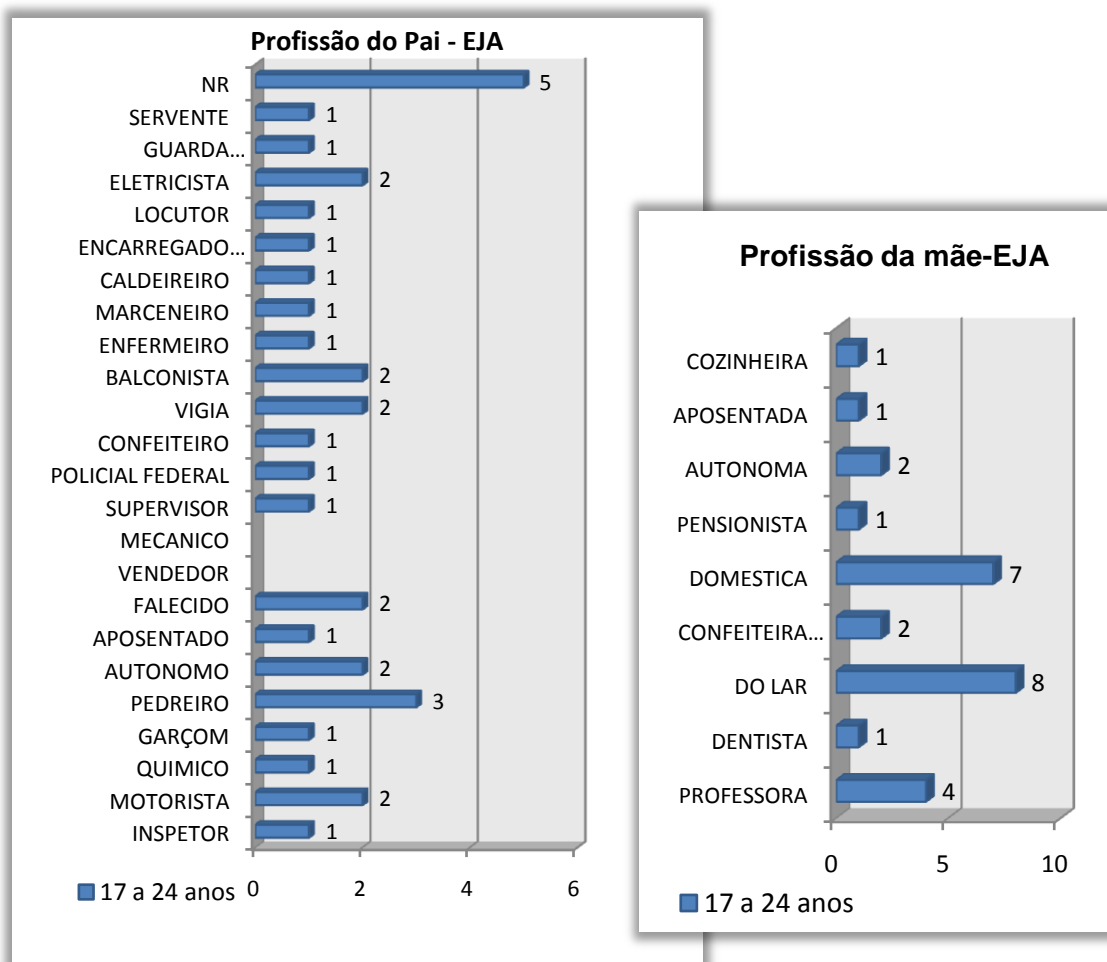
### 4.3- O saber e a subsistência: dois pontos no imediatismo da existência

“Passar de ano” ainda parece ser a grande preocupação que ultrapassa a questão do saber. O imediatismo em relação à certificação sobrepõe-se ao processo de aprendizagem, nesse contexto considerado menor, de menos importância diante da necessidade de subsistência pessoal.

As questões referentes ao trabalho a partir da identificação ocupacional familiar na vivência desses jovens apontam para a sua realidade econômica, e como dado observa-se que a ocupação profissional desempenhada pelos pais é bastante variada, sem destaque significativo entre uma ou outra, a não ser o fato de estarem inseridos no mercado informal.

As mulheres sobressaem na permanência do lar, ou como domésticas, ou ainda professoras, e entre esses dados não há a diversidade expressa na realidade masculina, conforme se pode verificar nos gráficos seguintes (Gráficos 18 e 19).

**Gráfico 13 - Ocupação profissional dos Pais/responsáveis- alunos da EJA**



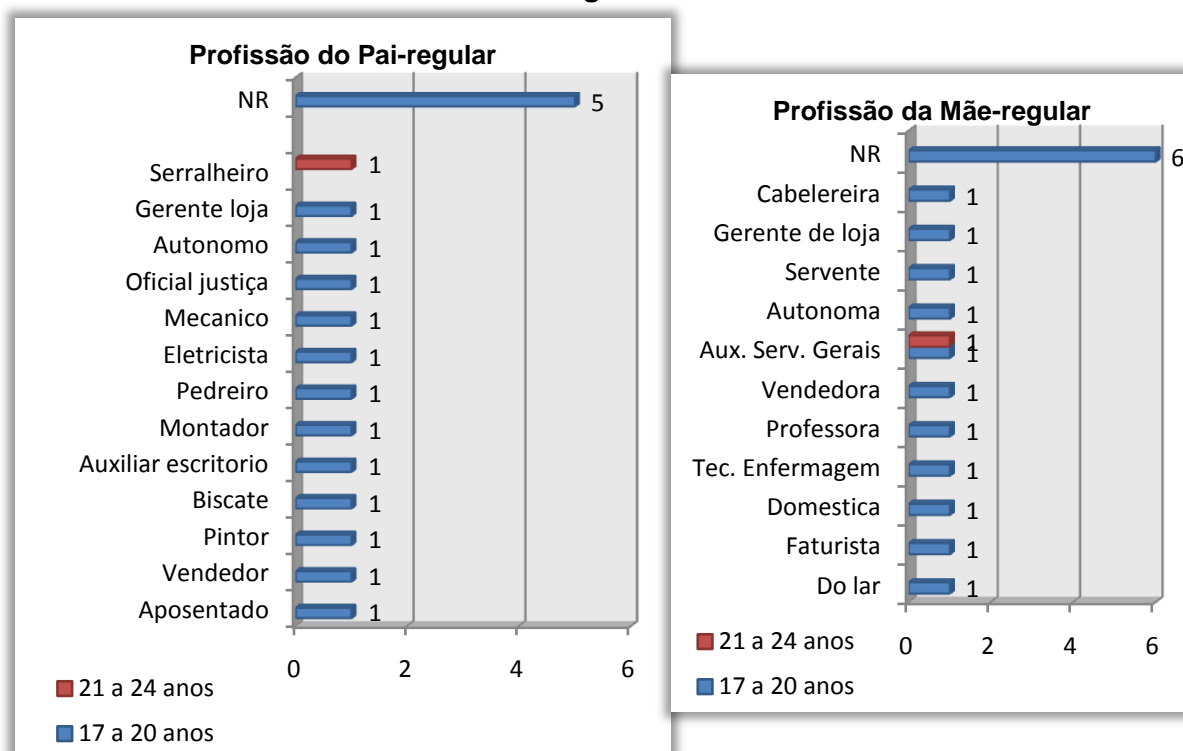
Fonte: Questionário escola-campo

Entre os matriculados no *regular*, mantém-se a mesma diversidade ocupacional do pai nos dados referentes aos alunos entre 17 e 24 anos de idade, sem predomínio entre as profissões. Já em relação às mães observa-se diversidade, ao contrário dos matriculados na EJA, além da não concentração entre as declaradas domésticas e do lar.

A variedade quanto às ocupações (profissões) exercidas pelos responsáveis tanto numa como noutra modalidade apontam para a diversidade do contexto familiar desses jovens.

Tomando o cruzamento com a variável gênero, constatam-se algumas profissões desempenhadas por ambos os sexos, tais como “confeiteiro(a)”, “servente”, “vendedor(a)”, “auxiliar de serviços gerais”, “gerente de loja”, “cabeleireiro(a)”, “dentista”, “autônomo(a)”. As demais trazem especificidades entre um e outro, como “do lar”, “doméstica”, “eletricistas”, “montador”, entre outras.

**Gráfico 14 - Quanto à ocupação profissional dos Pais/responsáveis- alunos do Regular**



Fonte: Questionário escola-campo

As divisões do trabalho refletem não apenas questões de classe, mas também de gênero, muito embora as lutas por direitos igualitários entre homens e

mulheres ainda estejam em questão. Questões de gênero tem sido alvo de teses e dissertações na formação acadêmica em todo o país, mas embora este não seja o foco principal dessa pesquisa, são essenciais as distinções dos pareceres expressos pelos jovens concluintes da “ESCOLA F”, que, curiosamente se apresentam com o mesmo quantitativo de homens e mulheres no recorte das faixas etárias destacadas nesta pesquisa.

Este dado (gênero) é um componente importante considerando-se que, historicamente os homens foram os que primeiramente ingressaram oficialmente na escola. Portanto, tal realidade feminina, compreendida na condição de aluna é algo recente, é o que aponta Sacristán (2005, p.107): “homens tiveram a condição de escolares antes que as meninas, ao desfrutarem durante uma etapa mais prolongada e receberam uma educação diferente com conteúdos distintos”.

Os dados mais atuais indicam que em todo o país o número de mulheres na escola sobrepõe-se ao de homens, bem como o alto nível de escolaridade dessas em relação ao dos homens. Isso, porém, não superou as questões em torno dos baixos salários que recebem em alguns locais de trabalho, mesmo quando ocupam função igual ou semelhante aos homens.

Quanto à situação pessoal atual, os jovens da EJA e do *regular* têm um público exclusivo de estudantes e outro percentual em busca de emprego. Destacam-se ainda os que pagam o INSS como autônomos entre os maiores índices levantados nessa pesquisa.

**Tabela 28- Quanto à ocupação atual- alunos da EJA**

Sua ocupação atual	17 a 24 anos	17 a 24 anos %
Dono(a) de algum negócio	1	3,03
Profissional autônomo- pagando INSS	4	12,12
Funcionário(a) público		
Autônomo diarista	1	3,03
Estudante /Tentando emprego	25	75,76
Do lar		
Outro	1	3,03
NR		
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Questionário escola-campo

Entre os da EJA, 27,27% dos que tentam emprego estão incluídos entre os 48,48% dos estudantes num período de preparo e expectativa quanto ao mercado de trabalho, totalizando 75,76%. Os do *regular* compõem um percentual de estudantes numa proporção bastante acentuada, o que reitera o perfil de jovens ainda em busca do emprego sem experiência no mercado de trabalho.

**Tabela 29- Quanto à ocupação atual- alunos do Regular**

Regular	17 a 24 anos	17 a 24 anos %
Funcionário (a) público	1	5,56
Autônomo diarista	1	5,56
Estudante /tentando emprego	15	83,33
Outro	1	5,56
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Questionário escola-campo

Em relação à renda mensal, se observa acentuada abstenção no preenchimento da informação. Sendo assim, diante dos respondentes a renda familiar declarada pelos jovens da EJA está entre meio a 3 salários mínimos.

Como 83,3% dos jovens do *regular* não se encontram empregados no momento, o item renda mensal foi totalmente descartado como dado. Entre os matriculados na EJA têm-se um total de 13 (treze) trabalhando na faixa etária de 17 a 24 anos. As funções desempenhadas por estes no trabalho atual são bastante diversas e refletem o trabalho informal, pois apenas 6 (seis) declaram possuir carteira assinada tendo iniciado sua experiência profissional aos 15 e 16 anos, ou também entre 17 e 18 anos de idade.

Entre os maiores de 24 anos predominam a faixa etária de 14 e 20 anos como período em que iniciaram o trabalho. Diante dos dados apresentados, o percentual de 18,2% de trabalhadores com carteira assinada é bastante insignificante no contingente de jovens empregados no 1º semestre de 2010.

A renda mensal familiar declarada pelos jovens da EJA concentra-se entre 1 a 3 salários mínimos (54,6%) e, como boa parte ainda se mantém como estudante, a fonte de sustento vem da ajuda dos pais (39,4%), do próprio salário e ajuda dos pais (30,4%), e do marido/esposa (21,2%). Os do *regular* declaram entre 1 a 3 salários também (52,6%), predominando 2 salários mínimos (21,1%). Apenas um jovem

declara renda superior a 4 salários mínimos. E, assim como os demais participantes da pesquisa, esses jovens têm como fonte de sustento a ajuda dos pais (78,9%).

Na perspectiva da certificação em Dubet (2004) levando-se em conta uma escola justa, destaca-se que a “escola de massas” tem como alvo os diplomas para todos os alunos, considerando que possam ter valor utilitário, uma vez que as possibilidades e níveis de emprego seriam indicados pela certificação que o sujeito possui. Pretender este ou aquele emprego dependeria do que ele chama de bem dotado de utilidade.

Considerar os diplomas como bens dotados de certa utilidade não diminui em nada sua dimensão cultural. Uma das grandes causas da injustiça provém do fato de que determinados diplomas têm grande utilidade, ao passo que outros não têm nenhuma, numa escola de massas onde todos – ou quase todos – obtêm diploma. Evidentemente, seria uma ilusão imaginar que todos os diplomas têm a mesma utilidade, mas é escandaloso observar que certos diplomas não têm quase nenhuma utilidade, especialmente os que provêm de cursos de formação geral mais fraca, que não oferecem nem uma profissão, nem um nível de qualificação capaz de fazer diferença no mercado de trabalho. (DUBET, 2004, p.548)

#### **4.4- Ser aluno da EJA ou do regular: que diferença isso traz?**

Levando-se em conta a formação geral básica a que os jovens dessa pesquisa estão submetidos, compreender razões para o ingresso numa ou noutra modalidade e os sentidos das vivências em cada uma delas se põe como importante fator.

*[...], nem procurei saber se há alguma diferença no currículo da pessoa, porque o EJA não atrapalha, o EJA ajuda a pessoa. O EJA é uma forma de todos terminar os estudos (grifo meu). Isso não interfere, isso ajuda. No meu caso está me ajudando. Acho que isso é uma coisa pra você completar, finalizar pra ter uma profissão. (Um jovem EJA-19 anos)*

Considerar que tal modalidade é a possibilidade de “todos” terminarem os estudos é entendido como “ajuda”. Tudo gira em torno das conquistas futuras de emprego e profissão, e isso parece alimentar os sonhos desses jovens.

*Olha, até hoje quando eu falo do EJA, e eu já tô há três anos no EJA, ninguém nunca criticou não. Todo mundo fala a mesma coisa, que é na hora da prova, fazer prova, vestibular, essas coisas, atrapalha com certeza. Só se você estudar bem. Sair daqui e fazer uma prova não vai conseguir passar. (Um jovem EJA-19 anos)*

Pensar sobre essas questões e seu resultado em seleções de estudo ou trabalho permeiam suas experiências e/ou opiniões. Contudo, apesar das possíveis discriminações ou impedimentos traçados pela trajetória escolar de cada um, manifestam suas decisões pela formação escolhida partindo das possibilidades que lhes são oferecidas na experiência de vida.

Freire (1980) afirma que “uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite e dar possibilidade de escolher o próprio caminho” (p.20).

*[...] acho que pode haver uma pequena rejeição pra quem faz EJA na hora do currículo, [...] porque todo mundo conhece que a EJA é aquela coisa, resumo do resumo do resumo. Tudo bem rápido, bem mastigada, passou acabou e as pessoas podem ficar com medo de contratar uma pessoa que não tenha um bom ensino, não saiba fazer certas coisas que uma pessoa com o ensino médio regular conseguiria fazer. Mas, eu nunca ouvi alguém falar que sofreu preconceito por causa disso. (Um jovem EJA-18 anos)*

Em estudos realizados junto a comunidades no Rio de Janeiro, intitulado “Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias”, Novaes (2006) traz alguns dilemas da juventude brasileira, dentre eles a desigualdade de classe.

Suas pesquisas indicam que há confiança na escola enquanto instituição social, compreendendo que ausentar-se dela prematuramente é uma marca de exclusão social. Porém, jovens mais pobres já não vêm na escola a garantia de emprego. Estes “não embarcam no ‘mito da escolaridade’” e nesses termos a escola seria uma ponte de acesso ao emprego, mas não a garantia deste (NOVAES, 2006, p.107).

Fator também diferenciador nesse contexto é a visão que possuem sobre o aspecto “trabalho”. As dificuldades encontradas pelo jovem das grandes cidades talvez seja um indicador dessa diferença e ponto de vista, ou quem sabe o público participante tenha características que os separam da realidade campista.

A questão é: ser aluno da EJA traz malefícios ao futuro desses jovens?

*Eu acho que tem discriminação, até porque no mercado de trabalho, porque as pessoas dizem assim: o regular você estuda o ano todo e o EJA, é aquela coisa, dá mais trabalhos, é mais corrida, é só para dizer que você completou o grau. Não tem aquele interesse de estudar. Muitas pessoas comentam mesmo, ah, eu vou lá só para estudar, não quero ter nota boa não, tá bom de estudar. Há um preconceitozinho. (Uma jovem regular -17 anos)*

*É meio complicado, eu acho. [...] Acho que pensam que não tem a mesma qualidade de conhecimento. Fez o EJA pra quê? Pra terminar mais rápido? Tem isso também. Você vai botar no seu currículo EJA? Tem isso né. (Um jovem regular-18 anos)*

Em Gomes e Carnielli (2003) vê-se que a EJA ainda continua numa condição marginal, tanto nas próprias escolas quanto nas secretarias de educação onde se percebia certa ausência de comprometimento. Outra consideração é a de que esse quadro de inferioridade acaba sendo internalizado por muitos dos alunos, e sua visão de escola torna-se a de mera ponte para uma certificação e preparo para o trabalho.

Suas pesquisas indicam que grande parte dos estudantes que frequentam a EJA é composta por pessoas que trazem fracassos em sua experiência escolar. Acrescentam que “três decênios de políticas educacionais não solucionaram os problemas de democratização educacional, continuando em grande parte as mesmas linhas diferenciadoras” (GOMES, CARNIELLI, 2003, p.52).

Então, que diferenças ainda permeiam as decisões desses sujeitos jovens?

*[...] no EJA é mais tranquilo, e não pega tanto no pé como no regular. No regular o ensino parece mais imprensado, mais puxado do que no EJA. Porque é só até a metade do ano então parece que eles abrem mais a guarda. [...] parece que eles deixam mais à vontade. E no regular não, é mais esforçado, tem o ano todo. (Uma jovem regular-24 anos)*

Portanto, ser aluno do ensino regular parece ser uma saída no sentido de assegurar melhor nível de competitividade no campo da aprendizagem. Porém, na “ESCOLA F” os matriculados no ensino médio regular noturno correspondem a apenas 11,84% dos 836 matriculados no ano de 2010. Assim, consideram que:

*Há diferença, com certeza há, principalmente na aprendizagem nossa. Aprende muito mais coisa, há muito mais conteúdo, bagagem que o professor vai passar pra você do que num período de seis meses. Claro que isso me prejudica. Num vestibular, numa prova pra fora, algo que de repente no ano normal de doze meses estudando eu poderia tá vendo, chega na hora do vestibular lá, [...] eu vou sentir falta desse estudo que eu não tive. Mesmo assim*



*eu optei por fazer a EJA, por praticidade, pô, terminar logo, 23 anos... tem que correr atrás de fazer algum curso técnico, alguma coisa. (Um jovem EJA-23 anos)*

Pensando no aspecto emprego, Simon Schwartzman em “Os desafios da educação no Brasil” (2005), compreende que:

[...] o valor da educação no mercado de trabalho é em grande parte posicional, ou seja, quem tem mais educação tende a levar vantagem, mesmo que seus conhecimentos e competências não sejam especificamente requeridos ou adequados para determinados empregos. (p.7)

Desse modo a questão imposta de escolarização passa a ser de necessidade-alvo para o futuro emprego e não para a formação pessoal. Aliás, os dois movimentos dentro das políticas educacionais: a educação continuada e a importância dos sistemas de ensino surgem em função da necessidade imperativa de níveis superiores de escolaridade (SHIROMA, 2002).

Nessa dimensão em Shiroma (2002) entende-se que a educação continuada visa romper tempo e locais destinados ao aprendizado, tornando-se processo para a vida inteira e os sistemas de ensino teriam a perspectiva de adequação, num ensino mais flexibilizado que reduza o insucesso e evite desperdícios na ordem dos recursos humanos e materiais. Refletindo sobre as mudanças impressas desde os governos dos anos de 1990, considera-se que a demanda requer uma nova pedagogia e um novo modelo de ensino em todos os níveis.

[...] não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos. A reestruturação produtiva [...] exige que se desenvolvam capacidades de comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar sempre novos e desafiantes problemas. (SHIROMA, 2002, p.12)

Os desafios são reais e enfrentá-los requer condições amplas do saber que se estende ao aspecto da demanda do mercado de trabalho ou “mundo do trabalho”. Haveria de fato diferença no momento da contratação do funcionário diante da sua formação escolar vivida na EJA? Esta visão expressa pelos jovens tem se caracterizado na realidade vivida por eles?

Suas declarações apontam variados pontos de vista, mas ao mesmo tempo deixam escapar pontos em comum quando compreendem que o cumprimento dos anos e tarefas escolares é um requisito que os mantém acima de qualquer estigma que possa surgir em torno da sua escolarização na EJA. A questão é concluir. Isso basta e os tornam aptos ao futuro. Etapas cumpridas, resultados obtidos e o futuro à sua espera.

*Nem um pouco, tem muitas pessoas aí que não tem estudo e... como o presidente até, e não acho que isso vai me prejudicar ter a EJA no currículo. Nunca vi ninguém falar sobre isso. Se eu tô no EJA ou no regular, a questão é que eu terminei. Eu cumpri os anos, as tarefas na escola, e acho que isso é que é importante (grifo meu). Acho que o nome EJA não modifica nada não. É só um rótulo só. (Um jovem EJA-21 anos)*

EJA é um rótulo? Rótulo de quê? Quais indicadores envolvem os alunos que estão inseridos nessa modalidade? Interessante que este detalhe na fala deste jovem só chamou a atenção no momento da escrita desse trabalho, por isso não foi possível obter mais ricas explicações sobre seu ponto de vista. Alguns detalhes preciosos escapam ao pesquisador quando da coleta dos dados, e o sentimento de que há sempre mais a buscar e saber é uma constante no processo investigativo do campo.

Tomando as considerações de Andrade (2008) identifica-se que a EJA não tem dado conta de cumprir as intenções propostas pelo Conselho Nacional de Educação, de tornar-se “um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles” (p.108).

Gonçalves e Ney (2011) em estudo de caso sobre a expansão do PROEJA na região Norte Fluminense, trazem destaque sobre os resultados obtidos pelos alunos matriculados no EM noturno, diurno e EJA no ENEM, indicando que:

[...] a metade dos alunos da EJA do período diurno ficou com conceito “insuficiente a regular”, proporção que sobe para mais de 60% entre os estudantes da noite. O ensino regular noturno também apresenta um desempenho medíocre com 47,8% dos alunos, quase a metade, com fraco desempenho na prova objetiva e apenas 7,7% com desempenho “bom a excelente”. O resultado é, portanto, preocupante, pois as políticas educacionais só se caracterizarão

como de fato efetivas se conseguirem garantir o ensino básico de qualidade para todos. (p.12)

Refletindo sobre estes resultados, somados aos dados das demais pesquisas mencionadas ao longo do presente trabalho, além da própria investigação base desse estudo, é possível retomar questões sobre o ensino médio público na cidade de Campos dos Goytacazes, município lócus da pesquisa, considerando o baixo desempenho dos jovens que compõem a etapa de conclusão da formação escolar básica.

O EM público tem sido alvo dessas investigações, considerando o alto percentual de jovens brasileiros matriculados, opondo-se ao número dos que se encontram no ensino privado. E sobre esse quantitativo de alunos jovens, tais pesquisas buscaram apresentar, entre outras tantas discussões, questões de escolaridade, formação profissional técnica e desempenho num programa que comporta o aligeiramento do ensino básico com a profissionalização, sobretudo com o olhar voltado para a juventude.

O Plano Nacional de Educação (PNE- Lei nº 10.172/2001) definiu metas para o decênio 2001-2011, dentre as quais destacam as seguintes:

[...] alfabetizar em cinco anos dois terços da população analfabeta, de forma a erradicar o analfabetismo em uma década; assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro segmento do Ensino Fundamental para 50% da população com mais de 15 anos que não tenha atingido este nível de escolaridade; atender no segundo segmento do Ensino Fundamental toda a população com mais de 15 anos que tenha concluído a etapa precedente; dobrar em cinco anos, e quadruplicar em dez anos, o atendimento de jovens e adultos no Ensino Médio (grifo meu). (DI PIERRO E GRACIANO, 2003, p.12)

Percebe-se, porém, que o direito de acesso e permanência se efetiva na dimensão das vagas disponíveis na rede pública, mas não comportam os ideais desses jovens.

Gonçalves e Ney (2011) ressaltam que “o insucesso escolar da camada pobre da sociedade é praticamente garantido devido à baixa qualidade da educação. Portanto, a ‘inclusão’ social torna-se questionável e injusta por não oferecer igualdade de oportunidades para todos” (p.11). Os dados apresentados evidenciam

o baixo desempenho dos estudantes que cursaram o ensino médio na EJA (0,3% alcançaram notas acima de 70) em relação aos do regular no período diurno (20,9% tiraram notas maiores do que 70).

[...] o que significa que um aluno do ensino regular diurno tem quase 70 vezes mais chances de conseguir um conceito “bom a excelente” no ENEM do que um da EJA noturno. Há um profundo abismo na qualidade da educação adquirida. Vale ressaltar que apenas um aluno no universo de 316 estudantes da EJA noturno que fizeram a prova do ENEM, no Norte Fluminense, conseguiu tirar mais de 70 na prova. (GONÇALVES; NEY, 2011, p.12)

Retomar estes dados implica considerar o rumo que se tem dado à EJA, uma vez que a redução da oferta do ensino regular noturno e a gradativa ação do próprio sistema “empurrando” o jovem com distorção etária tornam este o momento final da formação escolar de tantos jovens brasileiros.

Para Dubet (2004) “o sistema justo, ou menos injusto, não é o que reduz as desigualdades entre os melhores e os mais fracos, mas o que garante aquisições e competências vistas como elementares para os alunos menos bons e menos favorecidos” (p.547).

Observa-se, então, que a mudança do curso diurno para o noturno tem significados singulares para cada um desses jovens em suas experiências e que lacunas aqui e ali estão postas nessa caminhada.

#### **4.5- Quanto à escolha pelo noturno e o sentido dessa mudança:**

Quanto à escola noturna ter se reservado ao trabalhador-estudante na perspectiva de um turno de estudo considerado sacrificado, a compreensão dessa afirmativa refere-se ao aproveitamento da escolarização, que diante da redução provocada pela dinâmica imposta pelas razões pessoais de trabalho diário, não se tem como exigir dessas pessoas maior empenho. Esse argumento desponta como incontestável na ação desenvolvida nos cursos noturnos (CARVALHO, 2001).

Ser aluno do curso médio noturno pressupõe situações de trabalho diurno. Contudo, embora entre os pesquisados não seja esta a realidade identificada (25

dos 33 jovens da EJA ainda são estudantes em busca do emprego, e no *regular* 15 dos 18 jovens), em sua maioria expressam desejo pelo emprego assim que concluírem o curso, e também enquanto são estudantes, além da previsão de continuidade dos estudos.

Porém, que circunstâncias ainda afloram em suas análises e percepções?

*À noite é muito corrido. Às vezes tem professor que falta muito. [...]. De dia não, de dia tem aquele professor. Falta, mas você tem mais possibilidade, tem mais tempo para estudar, é mais devagar, não é aquela coisa tão rápida, corrida [...]. Tem mais tempo para explicar, aquela coisa toda, e aqui é aquela coisa corrida, jogou acabou. Nisso aqui eu tenho dificuldade. (Uma jovem regular-17 anos)*

Para Gomes e Carnielli (2003) lecionar na escola noturna acaba sendo “a última opção de trabalho dos professores”, e por essa razão não há uma relação de pertencimento entre o professor e a escola, o que não possibilita a “constituição de uma identidade com a realidade da escola” (p.52).

*Eu acho que tem diferença ser aluno do noturno. Não sei pro professor, mas eles sacam a gente, tipo assim, é aquela coisa mais corrida, tem que ser tudo rápido, não tem muito horário, professor quer ir embora, tá cansado do serviço. (Uma jovem regular- 17 anos)*

Considerando esta realidade na vida profissional dos professores que atuam nos cursos noturnos nos segmentos e modalidades regulares e EJA, há um grande problema de identidade e pertencimento impresso a cada escola noturna e na relação ensino-aprendizagem. As questões pontuadas pelos jovens envolvem dificuldades quanto à dinâmica impressa nas aulas, e mesmo quando o professor atende às suas expectativas, o tempo parece ser o maior inimigo nessa jornada diária.

Portanto, estudar à noite tem razões que se ampliam na dimensão da experiência particular desses jovens, seja pelo trabalho, pelas questões de idade e relacionamento com crianças em outro turno de estudo, pelas possibilidades de ampliação de conhecimentos através de outros cursos durante o dia, enfim, são inúmeras as considerações apresentadas.

*Eu comecei a estudar à noite por motivo de trabalho. [...] Mexeu um pouco comigo quando... né. Mudou as amizades, mudou os professores. Eu era acostumada de manhã. Mudou um pouco, mas nem por isso eu perdi de série nem nada. (Uma jovem regular-18 anos)*

Fazer a opção pelo ensino noturno traz em si visões positivas e negativas do processo a que estão submetidos. Conscientes ou não dessas consequências e a forma como lidam com elas difere esse público jovem em meio ao caminhar da formação escolar:

*Muito diferente né. Atrapalha um pouco. À tarde é melhor, [...] à noite eu vim pra cá porque arrumei um emprego pra mim. Tô trabalhando com meu tio. Por isso optei pelo noturno, porque à tarde, trabalhar meio expediente não ia dá. Eu senti muita diferença. Nunca estudei à noite. (Um jovem regular-18 anos)*

Mais uma vez é possível trazer um pouco das contribuições de Carvalho (2001) ao analisar que:

Apesar da quase impossibilidade de conciliar as duas atividades, os meninos persistem, ignorando os sucessivos fracassos escolares, embalados pela crença de que a escolarização poderá melhorar suas condições profissionais e, portanto, de sobrevivência. (p. 15)

Confiantes ou não de que a escolarização lhes possibilitará ascensão social e conquistas no “mundo do trabalho”, esses jovens na maioria ainda solteiros têm em sua “bagagem” etária os sonhos, mas também a necessária adaptação às transições da vida seja no âmbito pessoal ou escolar.

As mudanças são consequência da própria dinâmica da vida que se desenrola em várias direções, às vezes de forma positiva, outras de forma negativa, mas apontam caminhos, pontos de partida e chegada que poderão ser ou não seguidos e ou alcançados. Lidar com tais mudanças e decisões parece representar um grande desafio na experiência de alguns desses jovens.

*Foi uma mudança, [...] você não tem nem contato mais com o funcionário, você faz ali o que tem que fazer e vou pra casa, não tem muito contato com as pessoas. Com os colegas é difícil. Aqui no EJA eu tento falar com os colegas, puxar no máximo, mas eu tô cansado. Eu venho, estudo, e não tem muito contato. Não fico pelo pátio, é muito difícil. Meu objetivo é estudar, eu venho só estudar, terminar o ensino. (Um jovem EJA-19 anos)*

A manifestação dos vínculos e afetos desenvolvidos junto aos que compõem o espaço escolar no decorrer das suas trajetórias, ainda está posta em suas falas. Demonstram saudosismo e ruptura dessa proximidade e companheirismo vividos em suas experiências escolares anteriores sejam no contato com professores, funcionários, enfim, esses homens e mulheres que desempenham seus “papéis” de maneira que marcam as vidas de crianças e jovens num tempo que se denomina escolar.

As inevitáveis mudanças ocorrem às vezes bruscamente e, lidar com elas é um exercício pessoal. Expressam o aspecto positivo dessa nova vivência, considerando os pontos que permeiam tais mudanças e a necessidade de adaptar-se a elas.

As declarações desse jovem indicam seus objetivos quanto ao ensino noturno e o quanto suas limitações pessoais impedem-no de desenvolver um relacionamento mais profundo com os colegas de classe. O cansaço do dia de trabalho e as atividades do próprio curso são empecilhos para que ceda espaço para um tempo de maior liberdade.

*[...] quando tô liberado vou pra casa pra dormir, e não tem muito contato. Não fico pelo pátio, é muito difícil. Eu vou pra sala, estudo e casa. (Um jovem EJA - 20 anos)*

Parece que a liberdade de estar ali despreocupadamente pelo pátio cedeu lugar às responsabilidades da vida, e estas vão criando barreiras nos próprios relacionamentos interpessoais.

*Bem, o ensino é mais... os alunos não têm muito interesse porque são mais velhos. (Uma jovem regular- 18 anos)*

No contexto da EJA levanta-se o fato da convivência do adulto e do jovem ser um conflito no campo das ações pedagógicas e didáticas na escola. Considerando o fenômeno de juvenilização na EJA adquirido na última década do século XX, é também um problema que carece de políticas que dêem conta dessa diversidade sem que uma categoria ou outra sinta-se excluída do processo, e ambos encontrem um espaço que contemple suas expectativas.

Di Pierro (2005) levanta como causas desse fenômeno, ou perfil juvenil na educação escolar de jovens e adultos a exigência de certificação escolar para o trabalho, a elevada defasagem na relação idade/série e a redução da idade mínima permitida pela LDBEN nº 9394/96.

Apesar da diversidade etária, entre os sujeitos participantes não se percebem dificuldades ou prejuízos na relação jovem/adulto, adulto/jovem. “*É melhor de fazer amizade com as pessoas mais velhas do que com os mais jovens*”, completa Bianca (nome fictício) em sua fala, quando a questão etária parece não ser um problema entre eles.

*O relacionamento com as pessoas mais jovens e mais velhas é bom, normal, é a mesma coisa, não vejo dificuldade não. É melhor de fazer amizade com as pessoas mais velhas do que com os mais jovens (grifo meu). Eles são mais maneiros para conversar, são mais interessantes. Eu gosto de me envolver com pessoas mais velhas. (Uma jovem regular-24 anos)*

*É a primeira vez que estudo no noturno, eu acho que é um horário que eu prefiro mais. [...] então acho até que é mais tranquilo, não tem aquela gritaria de criança, do pessoal mais novo, as confusõesinhas, é... Então eu me identifico mais com esse horário. [...] apesar de ser um ambiente que tem muitas mudanças, uma idade mais elevada do pessoal, é outro tipo de pessoa que você encontra à noite, com certeza. (Um jovem regular-19 anos)*

Vencer os medos, romper com as expectativas trazidas de outras fases, ou os relacionamentos e amizades passadas, enfim, cada circunstância vai dando lugar ao amadurecimento do presente.

*À noite não é bom pra estudar, é mais pra quem quer terminar mesmo. É muita coisa errada, a maioria não quer estudar. À noite na escola é como se você estivesse na rua, você sai da sala a hora que você quer. Os professores têm até medo do aluno. Lidar com os alunos mais adultos é difícil pro jovem quando ele tem a cabeça fraca. Às vezes o mais velho pode ser uma influência negativa pro jovem. Sempre o mais novo acha bonito as coisas que o mais velho faz. (Um jovem EJA – 19 anos)*

E numa história contada em poucas linhas, a experiência vivida anteriormente cede espaço para o aprendizado na diversidade do relacionamento entre jovens e adultos que buscam um objetivo comum, apesar das variadas motivações.

*No começo eu tinha um medo grande, porque o pessoal falava que era perigoso, mas eu tive que ir. Eu tirei a lição de que eu conheci o dia e a noite, isso é bom. Aprendi mais coisa ainda. Você amadurece mais rápido à noite, as pessoas são mais velhas. Você vê que as*



peças tão ali buscando mesmo. Eu tirei coisas boas disso (grifo meu). (Um jovem EJA-19 anos)

“*Eu tirei coisas boas disso*” é a resposta deste jovem Júlio (nome fictício), que após uma trajetória escolar mal sucedida decide tomar decisões que considera mais acertadas, e encarar o tempo da maturidade. Sua experiência num curso noturno ainda no ensino fundamental em outra escola trouxe-lhe um histórico de escolhas identificadas por ele como “erradas”, que lhe acarretaram um saldo de repetência e experiências negativas no âmbito pessoal. Mudar-se para essa nova escola, iniciar um namoro sério, enfim, a união dos fatores positivos comportou essa nova etapa de vida recheada de planos presentes e futuros. Por isso suas declarações vão além do alcance do som da sua voz, estendem-se para além da perspectiva escolar. “*Você amadurece mais rápido à noite, as pessoas são mais velhas [...] Ainda não sei por que, [...] mas aqui as pessoas são muito sérias*”.

É interessante como suas falas apontam todo o tempo questões favoráveis e desfavoráveis na escolha e resultado dessa mudança para o curso noturno. Suas opiniões divergem e são reflexo das vivências de cada um.

*A gente estranha muito. Eu fiz um ano no regular de dia e outro à noite, depois vim pro EJA. De dia é muito mais puxado, são muito mais matérias, os professores ficam mais em cima. À noite é mais tranquilo, os professores entendem a situação dos alunos, porque a maioria trabalha, então eles não exigem tanto como de manhã. Essa é a diferença que você vê logo de cara.* (Um jovem EJA- 23 anos)

Ser fácil ou difícil não determina suas opiniões, mas indica os sentidos desse novo tempo e as re-significações do ensino noturno.

*Eu não senti muita diferença não. Tem muitas matérias que são mais fáceis, tem muitas que dão uma puxada, depende. [...] Agora a única coisa que mudou é que eu estou com menos tempo, assim.* (Um jovem EJA-21 anos)

As mudanças sentidas nessa nova vivência se expressam na ação da própria escola em relação a esse público que compõe o ensino noturno. A maioria é entendida como um tempo de compromisso e decisão em relação às seleções que fazem diariamente pelos estudos ou não. Assim, na visão expressa por Aline (nome fictício), uma jovem que frequenta a EJA, os 18 anos indicam tempo de liberdade quanto aos estudos.

*É porque aluno do noturno é tudo maior de idade, então, aí que o professor não vai ficar se desgastando. Você entrou, subiu, assistiu à aula, vai embora, a escola não tem aquilo, tipo assim, [...] compromisso em me ter ali. [...] depois dos 18 anos ninguém tem que dar conta de ninguém, é maior de idade. Aí, não tem mais aquele negócio de ficar em cima, se quiser assistir aula assiste e se não quiser vai embora. É isso. (Uma jovem EJA- 21 anos)*

Assistir ou não às aulas, estar presente ou ausente, chegar à hora ou atrasado, seria, nessa perspectiva, uma simples decisão no contexto diário dos estudos desses jovens? Ou, estariam aí embutidos aspectos quanto à importância da escola?

Segundo as declarações da Aline (com 21 anos de idade), a postura da escola quanto ao oferecimento do ensino como obrigatório e controlado está atrelado ao aspecto da idade. Ou seja, ser menor ou maior de idade determinaria a ação educacional ou a prática docente no tocante às cobranças e à própria vigilância do aluno. E o futuro ainda obscuro se apresenta como uma possibilidade próxima ou distante.

#### **4.6-Planos para o futuro em suas expectativas pessoais e coletivas:**

Os planos e sonhos futuros estão sempre focados em estudos e trabalho nas mais diversas áreas, mas as condições para que sejam efetivados nem sempre são requisitos ancorados na formação escolar que tem sido disponibilizada no curso médio. Observa-se o constante impasse entre o ensino médio propedêutico e as relações com o trabalho e/ou com o aspecto da formação profissional como uma realidade persistente (GOMES e CARNIELLI, 2003).

Então, suas condições de competitividade para o futuro estariam comprometidas? Ou as alternativas de complementação extra-escolar seriam a solução mais imediata buscada pelos jovens diante dessa realidade? Perguntados se consideravam que o curso lhes daria condições para ingressarem no ensino técnico ou superior, alguns responderam:

*Sinceramente eu acho que não. [...] Eu teria que fazer um cursinho, uma coisa assim pra eu fazer uma prova pra faculdade, porque eu não tenho base suficiente pra isso não. Acho que não dá base pra isso não, mas, vou tentar né. (Uma jovem EJA-21 anos)*

Como em opiniões anteriores, esta também traz divergências quanto à base ou ausência de conhecimentos na formação futura dos jovens.

*A escola não prepara muito, mas prepara um pouco. Não fiz nenhum curso extra. Não pensei nisso. Tentei baseado apenas no ensino da escola. Eu acho que dá pra fazer uma prova tranquilo, dá sim. A escola incentiva... dá força (grifo meu).* (Um jovem regular 18 anos)

E quanto aos projetos futuros, são inúmeras as expressões demonstrativas de quem já os estabeleceu. E mesmo que nesse caso a família não apareça como fator de referência no auxílio ao projeto do jovem, há em Sacristán (2005) uma abordagem bastante contundente acerca da sua influência nas escolhas juvenis. Entende que entre crianças e adolescentes que têm sua origem em “meios culturais desiguais [...] os que vêm de classes mais favorecidas têm mais claro o futuro e não mostram tantas incertezas sobre o mesmo na hora de escolher tipos de estudos ou especialidades” (p.55).

Essas observações baseiam-se na questão do diferencial da formação escolar dos pais. No caso dos jovens entrevistados, a escolaridade dos pais predomina entre os anos finais do ensino fundamental (5º ao 9º anos) e médio, e das mães os anos iniciais do fundamental (1º ao 5º anos).

Muito se discute no espaço escolar acerca do acompanhamento escolar de crianças e jovens por parte dos seus responsáveis, e para tanto pressupõe-se que a formação dos pais/responsáveis seria um instrumento de auxílio ou de incentivo no processo educativo do indivíduo.

Ao citar Ramos e Reis (2008), Falcão (2010) afirma que:

[...] o nível de escolaridade dos indivíduos no Brasil apresenta um grau elevado de persistência entre as gerações. Indivíduos com pais mais escolarizados têm um nível médio de escolaridade bem superior comparado ao dos com pais pouco escolarizados, indicando uma limitada mobilidade educacional. (p.121)

No contexto da pesquisa realizada por Falcão (2010)<sup>10</sup>, os jovens afirmaram que os agentes que mais os influenciam em suas escolhas e projetos de presente e

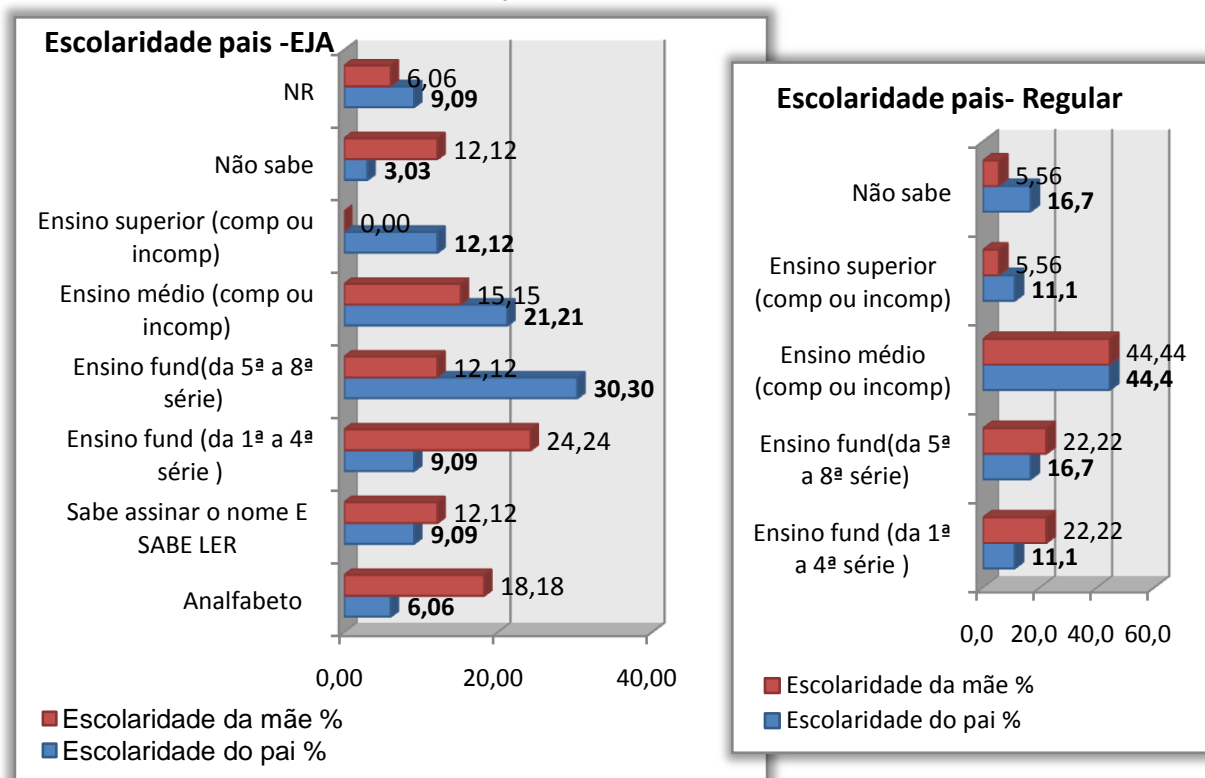
---

<sup>10</sup> FALCÃO, Christiane Menezes Rodrigues. *Da escola ao trabalho: representações sociais de jovens alunos da Educação Profissional e Tecnológica e seus projetos de futuro*. UENF/PPGPS, 2010.

futuro, são em sua maioria, os pais. Daí a importância de levantar informações sobre a escolaridade e profissão dos pais/responsáveis na perspectiva de que outros estudos têm sinalizado a forte influência destes na trajetória escolar dos filhos.

A presente pesquisa no ensino médio noturno (EJA) traz o percentual de escolaridade dos pais predominando entre fundamental (5º ao 9º anos) e médio. Entre as mães o maior percentual encontra-se no fundamental (1º ao 5º anos), analfabetismo e ensino médio guardado as escalas decrescentes de valor. Os maiores de 24 anos ainda trazem um índice de analfabetismo em suas casas, seguidos de formação escolar precária que os permite apenas assinar o nome, indicando baixa leitura. (Gráfico 15)

**Gráficos 15 e 16 - Percentual de escolaridade dos pais/responsáveis – EJA e Regular - entre os jovens de 17 a 24 anos**



Fonte: Dados questionário escola-campo

O contexto familiar dos matriculados no *regular* traz a formação média como predominante, seguida do ensino fundamental, sendo 22,22% referentes aos anos iniciais e os mesmos 22,22% aos anos finais. É interessante notar que não há

registro de analfabetismo, mas, assim como entre os pais da EJA, no ensino superior a presença masculina é maior que a feminina. (Gráfico 16)

Observam-se nos dados expressos nos Gráficos 15 e 16 outras semelhanças quanto ao elevado percentual feminino na formação fundamental até o 5º ano (4ª série). Ao avançar para os anos finais 6º ao 9º anos (5ª a 8ª séries), nota-se que há uma inversão de gênero apenas na escolaridade da EJA.

A participação dos pais/responsáveis deve estar sem dúvida impressa nos sonhos e realizações de cada um desses jovens. Assim, perguntados sobre projetos presentes e futuros, os jovens declaram o desejo de prosseguirem os estudos e concretizarem o sonho do trabalho.

**Tabela 30-Projetos presentes e futuros**

<b>ALUNOS EJA</b>	<b>17 a 24 anos</b>	<b>17 a 24 anos %</b>	<b>ALUNOS REGULAR</b>	<b>17 a 24 anos</b>	<b>17 a 24 anos %</b>
Trabalhar	8	24,2	Trabalhar	4	21,1
Estudar	1	3,0	Estudar	2	10,5
Trabalhar e estudar	23	69,7	Trabalhar e estudar	12	62,3
Outro	1	3,0	Outro	0	0
NR	0	0,0	NR	0	0

Fonte: Dados questionário escola-campo

Estudar e trabalhar é a declaração dominante em todas faixas etárias na EJA, enquanto 24,2% dos 33 jovens entre 17 e 24 anos de idade pretendem apenas trabalhar. Prosseguir os estudos como meta exclusiva é apresentada por um único respondente nessa mesma faixa etária. Entre os jovens do ensino *regular*, poucos deles apresentam o trabalho como projeto, e, mais que os da EJA, 10,5% desses estabelecem exclusivamente o estudo como plano presente e futuro.

Apesar das situações singulares e bastante genéricas a que esses jovens têm sido submetidos, seguem com decisões de buscarem um futuro melhor e, para tanto, escolher uma unidade escolar deveria ser fator importante. Optar por essa ou aquela escola traz requisitos distintos, mas nesse caso sobrepõe-se o fator proximidade com a residência (69,7% na EJA), diante do perfil de jovens de 17 a 24 anos que tiveram sua trajetória escolar em torno de 54,5% na rede pública e apenas 24,2% deles na rede privada. Os itens tenho amigos (12,1%), ou, a escola é melhor (9,1%) também marcam tais decisões na definição da escola.

Como dito anteriormente, não há registro de formação superior entre as mães dos jovens da EJA e no *regular* apenas uma. Entre os pais registra-se o percentual de 12,12% (EJA) e 11,1% (*regular*). Portanto, independente da formação escolar dos pais, seus discursos apontam escolhas que visam à formação técnica como próxima etapa e o curso superior se possível.

*Tenho planos de fazer eletromecânica. Fiz até prova pra isso, mas não fui chamado... fui pra reclassificação mas não consegui. Vou tentar de novo. Não vou desistir não (grifo meu). Eu quero um emprego bom né. Ganhar bem... Quem não quer ganhar bem? Ter um emprego direito, carteira assinada. (Um jovem regular-18 anos)*

Por mais que os indicativos apontem abandono/evasão na formação básica, os sujeitos intentam “alçar vôos” mais altos, seja no aspecto do trabalho ou da realização pessoal fazendo aquilo que gostam, mesmo quando é preciso adiar os sonhos para um momento oportuno. E, em linhas gerais, verifica-se que a necessidade de continuidade dos estudos é sentida pelos jovens.

*Eu queria fazer prova pra civil ou federal, e queria ter uma base, assim, em direito. Eu tava pensando nisso, aí, depois fazer a que gosto mesmo; depois que tiver uma condição. Nem tudo que a gente quer pode ser feito. Se for o caso pra sobreviver... é aquilo mesmo. Eu comecei a pensar nisso ano passado quando eu resolvi vim pra noite. Estou com 20 anos. Tem que amadurecer. Ficar debaixo da asa de mamãe o tempo todo não dá (grifo meu). (Um jovem EJA-21 anos)*

A preocupação ou necessidade de amadurecer e buscar seu próprio espaço faz parte da ordem natural no processo de emancipação do indivíduo, é o momento da transição. Mas nem sempre se efetiva da mesma forma e tempo na realidade da juventude brasileira.

*Eu vi, assim, que se não estudasse, aí meu futuro não ia ser outro. Meus pais, minha família é pescador, aí meu futuro não ia ser bom. Você começa a amadurecer e ver que tem que ter um objetivo na vida, pra não tá sofrendo depois que chegar um tempo, e se arrepender, como meu pai sempre diz pra mim que ele se arrepende de não ter estudado. (Um jovem EJA- 19 anos)*

Refletindo sobre tais questões vê-se que:

Estudos da UNESCO ainda não concluídos apontam que as trajetórias escolares dos homens têm se mostrado diferentes das mulheres por motivos que têm relação com o mundo do trabalho: meninos se vêem mais pressionados pela família e sociedade a

ingressar neste. Como esse fenômeno acontece de forma precoce, muitos jovens do sexo masculino não conseguem conciliar estudo e trabalho, e por isso, acabam abandonando os bancos escolares. (FALCÃO, 2010, p.123)

O estudo realizado por Falcão (2010) com jovens de um curso técnico numa unidade do Instituto Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes, indica no levantamento sobre a escolaridade dos pais que não há percentual de maioria em nenhum dos níveis escolares (ensino fundamental, médio e superior), refletindo-se na diversidade de profissões em que os pais se encontram. Quanto à escolaridade das mães dos jovens alunos, esta se confirmou maior do que a dos pais.

O cruzamento dos dados sobre a escolaridade dos pais com a profissão aponta que “muitas profissões exercidas não demandam a princípio mais que a escolaridade mínima; outras por sua vez, exigem a escolaridade média, e algumas outras o ensino superior” (Idem, p. 123).

#### **4.7- A trajetória escolar dos jovens: utilidade, qualidade e o sentido do aprendizado na escola**

Perguntar-lhes sobre a utilidade ou importância do ensino ministrado na escola parece, num primeiro momento, reduzir a educação ao utilitarismo. Mas, avançando em outras reflexões nos entregamos à realidade dos resultados esperados ao fim de uma formação escolar básica. Tais resultados pairam entre a conquista do emprego e o sucesso pessoal (entendidos como responsabilidades da escola).

Assim, a partir do preenchimento das opções que compuseram esta pergunta, a maioria respondeu que tanto as aulas como o processo que transcorreu ao aprendizado foi de boa qualidade (jovens da EJA- 63,6% e do Regular - 66,7%).

Nesse contexto, vale ponderar que significação teria esse “bom”, uma vez que outro percentual, embora pequeno, declara ter sido ótimo e péssimo (15,2% cada - entre os da EJA). Entre os jovens do *regular*, 16,7% indicam ensino péssimo e 5,6% ótimo. Então, dentro de uma mesma modalidade encontram-se opiniões tão

divergentes que, salvo seus valores percentuais ou absolutos, exprimem pontos de vista bastante sérios.

Considerando o fato de esses jovens estarem cursando a última etapa de formação escolar básica, e que ser aluno da EJA possa ser indicador de defasagem etária, seguida de fracassos anteriores e reprovações, tais declarações deixam em aberto o parecer acerca desse processo escolar.

O mérito quanto ao aproveitamento dos estudos efetivamente parece estar neles mesmo, pois declaram (60,6%-EJA e 63,2%-*regular*) que o fato de aprenderem é porque estudavam. Esta resposta também se evidencia entre os maiores de 24 anos (com 24 respondentes na EJA).

Perguntados sobre a importância da trajetória escolar em sua vida, 93,9% dos jovens (EJA) considerou muito importante, o que corresponde a 31 dos respondentes. Entre os maiores de 24 anos há o mesmo peso de resposta para este item (29 respondentes) e, no *regular* tem-se 18 entre os 19 respondentes, ou seja, 94,7%.

Alguns entendem que a escola auxiliou em suas escolhas/projetos presentes e futuros (48,5%- EJA), enquanto outros acham que não há qualquer participação nessas decisões (24,2%- EJA). Na experiência dos jovens do *regular*, 63,2% deles reconhecem a participação efetiva da escola em suas escolhas.

Daí, suas opiniões vão compondo esses pareceres:

*Foi útil, não posso falar que não foi. O ensino, eu creio que nos colégios particulares deve ser mais reforçado. Eu não tive oportunidade de estudar num colégio particular, mas com certeza, pelo período que eu estudei de manhã, porque quando você estuda de manhã, não trabalha, não tem compromisso, chegando em casa e estudando, você leva, entendeu. Já o colégio particular deve ser bem mais puxado. E... acho que é isso. Mas mesmo assim foi útil, me ajudou bastante pra eu fazer o curso, pra trabalhar hoje me ajudou bastante. Matemática, eu nunca gostei de matemática, mas eu trabalho com dinheiro, contas, fórmulas, isso. Mas, foi útil até a matemática, né. Tava ali estudando mais ou menos, e serviu. (Um jovem EJA- 23 anos)*

E seguem acrescentando:

*Muito útil, de muita qualidade. Apesar de ter professores que não têm o mesmo interesse que outros, o conteúdo que eles passam não tem nada a ver com a pessoa deles, isso não tem nada a ver. Ele bota o conteúdo no quadro, explicou uma vez, se aprendeu, aprendeu;*



*se não aprendeu... Mas, o conteúdo tá lá, basta você prestar atenção, não se desviar com conversas paralelas. Assim, é só prestar atenção. (Um jovem EJA -21 anos)*

Suas opiniões divergem quanto ao resultado da aprendizagem ora identificada como de qualidade, ora não. Parece ainda que o bom ou mau resultado está atrelado ao empenho pessoal, uma vez que a declaração abaixo aponta a atenção dispensada ao estudo como fator facilitador da aprendizagem, ao mesmo tempo em que a experiência da repetência inibe o progresso escolar.

*Eu aprendi muita coisa. Eu tive muita dificuldade, ficava desestimulado porque perdia de ano. Mas quando prestava atenção eu aprendia. Eu sempre fui bom, sempre tirava nota alta. Depois que comecei perdendo... (Um jovem EJA -19 anos)*

Mais uma vez a questão da repetência ganha espaço, e nas ponderações deste jovem é a afirmação clara do efeito desestimulador da continuidade dos estudos. Alguns optam pelo que lhes parece a melhor saída para o problema, e nesse caso buscar a EJA parece ter sido a “porta” de entrada para a solução do problema, ou seria apenas um “paliativo” para o caso?

Talvez este jovem esteja inscrito nos referenciais dos efeitos da má qualidade do ensino que afeta grupos distintos e que a escola não dá conta de minimizar, na perspectiva de Schwartzman (2005) expressa anteriormente.

Em Sampaio (2009) vê-se que embora as taxas de repetência no Brasil tenham diminuído nos últimos anos, elas ainda continuam elevadas e acima dos índices levantados em outros países cujo desenvolvimento é equivalente ou inferior ao nosso. Constata-se que os patamares tão elevados de repetência e evasão, seguidos da baixa promoção, têm como conseqüência o denominado “inchaço do sistema” (p.9). Alega também em seus estudos, que um número expressivo dos jovens concluintes do ensino fundamental está acima da faixa etária prevista considerada adequada, e que um grande número deles não ingressa no ensino médio, daí, os percentuais de oferta ociosa na formação média em todo o país.

*Bom, muito importante, até mesmo pra você definir seu futuro. Eu me identifico mais com as exatas, então quando eu tiver num curso técnico, numa faculdade... é muito útil o que você aprendeu pra você saber o que você gosta, saber no que você é bom. Você pode gostar, mas você não é bom, então é muito útil não só em termos de estudo, mas dependendo do*

*ambiente que você estiver saber tratar as pessoas, conviver melhor com as pessoas, perceber que arrumar problemas com o pessoal não faz muito sentido. Então eu acho que é muito importante, entendeu. (Um jovem regular-19 anos)*

A referência aos bons professores, às descobertas quanto às tendências pessoais no aprendizado de algumas disciplinas/conteúdos, ou também o reconhecimento de que há aprendizagens que nunca foram alcançadas, lacunas ainda não preenchidas, também compõem suas observações.

*Tive boa experiência, bons professores... foi útil, não foi sem valor não. [...] A matéria é melhor que as amizades. (Um jovem regular- 18 anos)*

Quanto às suas relações e interações nos tempos e espaços da escola, mais de 50% dos jovens da EJA sinalizam que com os professores tal interação foi/é boa, embora dependa do professor (24,2%). Entre o grupo etário acima dos 24 anos, 57,6% deles concordam com o parecer dos mais jovens. Os jovens do *regular* também expressam as mesmas questões: boa relação com os professores (42,1%) e depende do professor (31,6%).

Quanto aos colegas, o quesito “boa” relação sobrepõe-se aos demais (48,5%) na EJA, e no *regular* entre “boa” (36,8%) e “ótima” (31,6%). Em relação aos coordenadores, inspetores e demais funcionários, 22 dos jovens da EJA consideram “boa” e no *regular* 11. Sobretudo, reconhecem a importância das regras escolares (78,8%- EJA), chegando a 100% o total de respostas no *regular*.

*Foi útil sim, muito útil, porque eu quero melhorar de vida, mas tem coisa que eu não sabia, por exemplo, acho que não prepara a gente pro CEFET. (Um jovem EJA- 19 anos)*

Essa realidade exposta que se coloca tão cheia de lacunas no processo de aprendizagem, para outros jovens, parece que o período de escolarização foi além do previsto, contemplando suas muitas expectativas. E fazê-los refletir sobre estas questões, ou mesmo provocar tais ponderações, leva a ampliação desses itens acerca do que mais marcou suas trajetórias escolares nessas recordações.

#### **4.8- Quanto ao significado e sentido da escola e de estar na escola noturna: experiências vividas no tempo e espaço da escola**

Em seus estudos sobre a escola como espaço sociocultural, Dayrell (2006) descreve algumas opiniões apresentadas pelos jovens pesquisados identificando a multiplicidade dos sentidos que envolvem a escola. Quanto a esta polissemia sugere se levar em conta as formas diferenciadas com que são significados “seu espaço, seus tempos, sua relações [...] tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes” (p.144).

As respostas encontradas junto aos jovens são variadas, desde “o lugar de encontrar e conviver com os amigos; o lugar onde se aprende a ser ‘educado’; o lugar onde se aumentam os conhecimentos; o lugar onde se tira diploma e que possibilita passar em concursos” (DAYRELL, 2006, p. 144). Enfim, seria este apenas um dos aspectos constatados, enquanto o outro se refere à articulação entre a experiência que a escola oferece e os projetos dos alunos.

*Pensando bem nisso até que nunca pensei, mas se você quer realmente algo bom pra sua vida você precisa de educação. Você precisa saber o que você está fazendo, eu acho que a escola é muito importante por causa disso, entendeu [...] Então acho que pra estar na escola, entendeu, você tem que querer estar aqui. Muita gente vem obrigado, não estuda, não presta atenção, você até vê isso daí traduzido na repetência né, vários anos, enfim. Basicamente estar na escola é você querer melhorar, é querer ser alguém (grifo meu). (Um jovem regular-19 anos)*

Entre os jovens pesquisados no presente trabalho o sentido/significado da escola é em geral compreendido como melhoria de vida, como conquista de algo fundamental, um momento de aprendizagens múltiplas, sobretudo um “lugar” onde se precisa querer estar e onde gostam de estar, sentem-se bem ali.

Assim se assemelham aos outros jovens em seus pareceres sobre a escola, senão nesta pergunta em específico, mas também em outros momentos. O “querer ser alguém” aparece variadas vezes e de formas distintas em suas expressões significativas da escola.

*Eu me sinto bem na escola, sempre me senti bem. Por incrível que pareça pelas bagunças que eu já fiz nas escolas eu sempre me senti bem. Não é porque eu não gostasse da escola não. (Um jovem EJA -18 anos)*

O aspecto da aprendizagem para além da dimensão professor/aluno se encaminha em suas reflexões carregadas pelas impressões que trazem. E sentir-se bem na escola parece ser um indicador de espaço de pertencimento e prazer, sem perder a dimensão do aprendizado de dentro e de fora da escola.

Acerca dos conhecimentos Dayrell (2006, p. 139) sinaliza que estes “são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos”. O conhecimento é materializado e se torna “objeto”, “coisa” que se pretende transmitir. Assim, ensinar torna-se a comunicação desse conhecimento e aprender pura assimilação. Prossegue acrescentando que debaixo dessa lógica cuja ênfase centra-se nos resultados, “não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar”. Sob a ótica da homogeneidade, reduz-se a diversidade dos alunos a diferenças cognitivas e comportamentais, ressaltando a importância de romper com esta visão compreendendo os jovens como “sujeitos socioculturais”.

*Aprender, pra mim é aprender. Em todos os aspectos, assim. Aprender tanto dentro de sala quanto fora. Dentro de sala você aprende com os professores, aqui fora você aprende com os colegas. (Um jovem EJA -21 anos)*

Estar na escola também se apresenta como uma saída para não ser contaminado com as ofertas da rua, como um tempo de proteção contra o “mundo de fora”.

*É bastante importante. Tem gente que não gosta... Eu gosto de estudar, sempre gostei. É bom tá na escola, é melhor do que tá na rua aí, fazendo coisa errada. Me sinto bem na escola. (Um jovem regular- 18 anos)*

*Na escola sempre fui boa aluna, nunca tive confusão com ninguém. Minhas notas eram sempre boas. A única dificuldade que eu tinha, que eu tenho é o português, mas eu me esforço, eu corro atrás. (Uma jovem regular -17 anos)*

Ou também:

*Estar na escola? Estar na escola... é difícil a pergunta... É uma oportunidade sempre de melhorar de vida, estando na escola sempre vai melhorando sua vida, mais conhecimento. (Um jovem EJA-19 anos)*

Mais uma vez a perspectiva de “melhorar de vida” está posta em seus depoimentos, desta vez atrelada ao saber, à possibilidade de obter conhecimentos que permitirão ascensão social.

#### **4.8.1- Sobre o direito de estudar/estar na escola**

Apesar da expansão da oferta, de acordo com os dados da PNAD 2006, o acesso ao ensino médio ainda é desigual, considerando-se que o percentual de jovens negros e de baixa renda fora dos cursos médios é mais elevado em relação aos declarados brancos e de renda mais elevada.

Na presente pesquisa, vê-se que: quanto à autodeclaração de cor na EJA, o percentual de jovens negros e pardos é de 48,4% e 42,4% os declarados brancos. Em números absolutos, tem-se 14 brancos e 16 declarados negros e pardos. Entre os maiores de 25 anos os números absolutos apontam 17 brancos e 14 pardos e negros.

Sobre os matriculados no *regular*, dos 19 participantes da pesquisa, a soma entre negros e pardos alcança o percentual de 44,44%, que corresponde exatamente ao percentual de declarados brancos entre os jovens de 17 a 24 anos. Em números absolutos 8 declaram-se brancos, apenas 2 negros, 6 pardos e 2 indígenas na faixa etária foco da pesquisa. Esses percentuais numa e noutra modalidade assemelham-se aos dados nacionais de predominância de brancos em relação aos declarados negros<sup>11</sup>.

Pensar nas questões do direito à educação nem sempre preenche as reflexões desses jovens. Estar na escola torna-se uma experiência naturalizada como realidade vivida desde a infância, tendo em vista o período histórico em que nasceram e vivem em relação à conquista do direito ao ensino público gratuito.

---

<sup>11</sup> Em 2007, a população residente no Brasil tinha um percentual de 48,4% de pessoas brancas, 43,8% de pardas, 6,8% de pretas e 0,9% de amarelas e indígenas. (IBGE/PNAD, 2007)

Contudo, durante a entrevista algumas reflexões surgem em meio à surpresa da pergunta:

*Nunca pensei nisso, mas é um direito, eu sei, mas muitas pessoas vêm pra escola não por causa delas, mas por causa dos pais. Eu sempre fui estudioso, minha mãe sempre esteve presente, mas depois que eu fui ficando mais velho... a mudança de escola... dependendo da escola isso também atrapalha. (Um jovem EJA-19 anos)*

Ou também:

*Acho que se eu nunca tivesse frequentado uma escola, eu não ligaria muito. Você não pode gostar de uma coisa que você não conhece. Agora, se por algum motivo eu fosse afastado da escola eu ia sentir meio que, acho que eu ia me sentir mal. Eu gosto daqui. Eu tô até pensando aqui, pô, agora eu vou terminar... pô, terminar... não vou ver mais o pessoal, não vou ver mais os professores... pô, vou ficar com muita saudade. [...] É assim, cara. Pô, se todo mundo gosta de todo mundo aqui, acho que vô passar por isso também. Mas ... por ser perto da escola acho que eu sempre vou tá aqui no horário, assim. (Um jovem EJA-21 anos)*

Escola parece um caminho que se entrecruza ao longo da vida desses tantos jovens que se reportam ao passado, e vêem o futuro já com saudade dos tempos vividos nesse espaço.

Suas reflexões parecem muito mais estarem voltadas para o aspecto das relações que desenvolveram ao longo dos anos (amizades), ou mesmo o hábito de estarem “ali” anos a fio cumprindo um “ritual” diário de estudos, tarefas, horários, como na dinâmica do trabalho que se desenvolve.

A questão do direito realmente não ocupa seus pensamentos como fruto de conquista, mas muito mais como um agradecimento por terem oportunidade de acesso, como se fossem privilegiados nesse momento. O tempo de vida escolar de cada um desses jovens é marcado pela naturalização da vida escolar, daí a dificuldade de abstrair a possibilidade de estar excluído dessa vivência cotidiana.

No âmbito das conquistas da EJA, diz Haddad (2007) que há uma demanda potencial, e tanto na conquista do direito como na sua implantação é possível perceber a presença marcante da sociedade civil, seja no que tange à reivindicação de direitos, seja pela pressão por participação cada vez maior.

*Entrei cedinho na escola na educação infantil, e às vezes eu penso que a gente tem uma oportunidade que muitas pessoas não têm e não aproveitam. É uma oportunidade única.*

*Graças a Deus eu tenho essa oportunidade de estar aqui, né. Se eu não estivesse na escola hoje, estaria enfrentando uma casa de família, uma coisa... trabalhando difícil. Mas eu não, espero que seja brilhante daqui pra frente. Que eu consiga alcançar todos os meus objetivos entendeu. (Uma jovem regular-17 anos)*

*Sei lá, ia ser muito estranho. Como que a gente ia aprender? Como que ia pra frente? Eu não sei as outras pessoas, mas eu quero cada vez mais melhorar, pra ter minhas condições, ter o que eu quiser. (Uma jovem EJA-21 anos)*

*Não sei, de um certo lado seria bom, porque eu ia ficar em casa. Adoro ficar em casa, mas por outro lado seria ruim, eu seria um "burro", não ia aprender nada, não ia ser ninguém. E como dizia minha mãe, ia ter que puxar carroça (grifo meu). (Um jovem EJA -18 anos)*

#### **4.8.2- A escola e o seu papel: a visão dos jovens do ensino noturno**

Ao serem questionados sobre qual seria o papel ou função da escola, a primeira reação foi de que não haviam pensado sobre o assunto, o que aponta para mais uma naturalização no aspecto da experiência escolar em cada uma dessas trajetórias. Passado o momento inicial, seus pensamentos e sentidos começam a emergir em opiniões que estão postas como: ensinar, educar, preparar para a vida num sentido amplo, capacitar, habilitar para o trabalho.

Suas falas abaixo comprovam as opiniões expressas por alguns deles:

*A função da escola? Eu acho que é meio que preparar, dando uma boa base, uma orientação pra quando a gente terminar saber seguir um caminho certo, escolher uma boa profissão, dar uma orientação do que a gente quer ser, esclarecer algumas dúvidas sobre o nosso futuro, eu acho. (Um jovem EJA- 21 anos)*

*Função da escola? Educar, ensinar a gente, educar as pessoas, dar o melhor que ela pode. Tem que correr também atrás. (Uma jovem EJA- 21 anos)*

*Se não tivesse uma base aqui na escola pra ensinar a gente o que é, não daria certo. O papel da escola é preparar pra vida. (Uma jovem regular -17 anos)*

*A função da escola seria te capacitar, entendeu. Te educar, te capacitar para a sua vida, entendeu. Seria até bom para a vida social. Em algumas escolas não é possível isso, entendeu, até pela falta de colaboração dos alunos. Mas, dependendo do ambiente escolar você também é bem preparado para a sua vida social. (Um jovem regular-19 anos)*

*O papel da escola?... Preparar o jovem e o adolescente para o futuro profissional melhor, eu acho. (Um jovem EJA-18 anos)*

A finalidade da escola e da educação não pode ser vista como algo singular, mas plural, na dimensão da diversidade dos sujeitos que nela ingressam. E numa perspectiva oficial, estão estabelecidos alvos na ação educacional seja na EJA ou no ensino regular.

Portanto, os alunos que chegam à escola são sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos. (DAYRELL, 2006, p. 144)

Ao fazer tais afirmações constata a polissemia da escola e a possibilidade de articulação entre a escola e os projetos apresentados pelos alunos. Essa é uma dimensão de escola como “espaço de formação humana ampla, e não apenas transmissão de conteúdos” (p.144, 145).

*Ensinar, né, tirar a gente da rua pra não fazer coisa errada, ajudar na prova aí. (Um jovem regular- 18 anos)*

Tomando algumas considerações apontadas por Penatieri (2010) em estudo realizado com jovens concluintes do ensino médio diurno no Liceu de Humanidades também no município de Campos, há consenso entre as respostas apresentadas por esses e aqueles jovens diante dos mesmos questionamentos.

Importante enfatizar que a maior parte das respostas denota a função da escola com um sentido de “vir a ser”, algo que ainda vai se cumprir em suas vidas. Essa visão não está distante da própria construção histórica da figura do aluno, cuja produção remonta o ser menor (criança, jovem). (PENATIERI, 2010, p. 169)

A idéia do ser menor pode ser reportada a alguns dos apontamentos em Sacristán (2005) como o da criança não ser “uma tábula rasa a ser preenchida pelos adultos”, mas sim um agente ativo no processo do seu desenvolvimento. Outra questão também pontuada é o conceito de menor (como o de aluno) o qual “engloba situações de pessoas muito heterogêneas”. Para tanto afirma que “não existem categorias universais, no sentido de que não são homogêneas” (p. 22).



Prossegue em suas considerações afirmando que a diferenciação dos menores pode ser entendida em uma das variáveis: “o tipo de escolarização que recebem, o nível alcançado e a qualidade da mesma”. Os ambientes peculiares abrigarão “sujeitos concretos e diversos”, e a condição de aluno será “vívda a partir de diferentes maneiras de viver ‘as infâncias reais’; e o inverso, diferentes formas de viver a escolarização farão com que a infância também seja diferente” (SACRISTÁN, 2005, p.22)

#### **4.8.3- Quanto ao cumprimento do referido papel/função da escola: percepções juvenis**

É interessante perceber que são quase unânimes em dizer que a escola não tem cumprido o que eles mesmos já haviam pontuado como sendo seu papel/função.

Seguem abaixo suas falas que mais parecem depoimentos ou testemunhos de suas classes/salas de aula:

*Muitas das vezes não, mas também, sei lá, tem muita escola que deixa a desejar, [...] e certos professores também. Não é querendo discriminar os professores, mas tem professores que não tão nem aí, vai lá, passa o conteúdo e não tá nem aí. O dinheirinho dele no final do mês tá lá. E tem professores que vão, explicam, cobram do aluno porque querem que ele realmente aprenda, mas vai muito do aluno, se ele realmente quer aquilo ou não. (Um jovem EJA-18 anos)*

*No geral... mais ou menos, porque tem alguns professores e diretores que se aplicam nisso, mas outros que não. Têm outros que deixam à “moda bangu”, como o pessoal diz, não querem muito saber. Ou se a gente vai procurar, meio que eles ou desconversam, ou dão fora, ou falam que quem tem que saber disso são vocês não é a gente. Mas, tem outros professores que já orientam. Sem a gente procurar eles já procuram a gente pra conversar, pra explicar. Eles observam que a gente tá com dificuldade naquilo por um resultado de nota numa prova, chegam pra perto pra conversar e perguntam o que tá acontecendo. Acho que tá nivelado. (Um jovem EJA-21 anos)*

E suas falas são imediatamente direcionadas aos aspectos das relações professor/aluno como determinantes desse requisito de sucesso quanto ao papel da escola.

*Tem. Mas depende da pessoa também. A pessoa tem que ajudar, só a escola não dá. (Um jovem regular -18 anos)*

*Às vezes sim. (Um jovem EJA-19 anos)*

*Algumas matérias eu consegui aprender, mas em números eu sou péssima. Mas em história, português tem alguma coisa que se aproveita (sorri). (Uma jovem regular -24 anos)*

O não aprendizado das “matérias”, a dificuldade em compreender conteúdos específicos, ou de freqüentar determinadas aulas, o “profissionalismo dos professores”, enfim, a distância entre esses jovens e o universo do professor parece ser um grande abismo construído entre ambos. Não são todos os que provocam tal abismo, mas suas falas demonstram o quanto isso lhes afeta direta e intimamente.

*Aqui eu acho que não, eu até tava falando com as minhas colegas, que eu tô desde o 1º ano sem aula de português, eu sou péssima em português, eu me esforço. Então, lá quando eu estudava em outra escola, gente, eu ficava boba com as minhas notas em português, por mais difícil que era, eu me esforçava pra aprender, e o professor se esforçava pra ensinar, e tinha professora. [...] Quando eu vim pra aqui eu fiquei meia decepcionada, porque é muita falta, não tem professor de português. [...] isso aí que me prejudicou um cadinho, isso aí que eu acho ruim, mas agora arranjam professor, mas não é muito coisa não mas...dá pra ir seguindo. (Uma jovem regular -17 anos)*

*Hoje não. No passado sim. Até quando eu estudava de dia. De dia era até mais, com certeza. Eu tive excelentes professores. Eu sempre fui da escola pública. Eu tenho amizade com professores meus até hoje, que tipo assim, além de ser só professor e aluno, criou uma amizade, aquela coisa toda. [...] e não sei, hoje é diferente. Os professores são mais professores, são mais profissionais hoje, eu acho que antes tinha mais aquele negocio da professora ser mais amiga. [...] Eram professores, mas eram mais amigos, conversavam, aconteceu alguma coisa? Se você tava pra baixo conversava com você, mas hoje não: “Olha, a matéria é essa, tá no quadro”, e o tempo é corrido, o EJA é corrido né, não tem esse tempo também pra eles. Pode ser essa a preocupação deles, né (grifo meu). (Um jovem EJA - 23 anos)*

*Não, pelo menos pra mim não. Quando eu era criança, eu era mais dedicado, mas depois que fui ficando mais velho vai aparecendo tanto problema... A escola fez o papel dela, mas poderia fazer mais. Quando o relacionamento professor aluno é bom, é melhor pros dois, pois o professor dá aula melhor e o aluno aprende bem mais fácil, entendeu. [...] Também tem os alunos que podem atrapalhar a aula, mas aí é com a Direção, entendeu. Mas quanto ao papel da escola, ela sempre pode fazer o papel dela, toda escola pode fazer mais, mas não faz não sei por que. (Um Jovem EJA-19 anos)*

É de certo modo desolador saber que tais críticas se esbarram no cotidiano desses sujeitos (jovens e professores). Apesar disso, quanto às suas experiências como alunos jovens, as colocações aparecem mais brandas.

#### **4.9- Ser aluno: a experiência no ensino noturno e sua naturalização na experiência dos jovens**

Ser aluno em Sacristán (2005) é antes de qualquer coisa algo que em nossa sociedade tornou-se natural, e naturalizado entre os jovens, como algo que sempre tivesse existido e que assim o deverá ser perpetuamente. Ao trazer a idéia da invenção do aluno, intenta romper com a questão da naturalização desse conceito que se expressa nas falas desses jovens com características introjetadas como referência, como um “rito de passagem naturalizado na vida dos indivíduos” (p.101, 102).

Ampliando a idéia de “passagem” em Dayrell (2006), vê-se que ao ultrapassarem o portão de entrada da escola aí se estabelece uma mudança para os jovens, pois “passam a assumir um papel específico, diferente daquele desempenhado em casa, tanto quanto no trabalho, ou mesmo no bairro, entre amigos” (p. 148).

*Bom aluno? Sorri. Ser aluno é vim pra escola, assistir todas as aulas, fazer trabalho, ver, conseguir se superar no que estiver difícil, fazer as coisas, tirar nota boa. Se esforçar... não fazer nada de errado (grifo meu). (Uma jovem EJA - 21 anos)*

Aparece logo a referência ao “bom aluno” indicando um marco na trajetória escolar em que o jovem se vê pesado numa balança de aproveitamentos constantes: aprovado ou reprovado.

O cumprimento das etapas que são conferidas ao tempo vivido na escola se apresenta como requisito que, somado à preocupação em “não fazer nada de errado”, conferem ao aluno a expectativa da certificação do sucesso.

*(Silêncio) Nunca pensei nisso. (sorri) nem resposta tenho pra dá. É difícil isso... Não tem cobrança não. A noite é bonzinho, até gostei mais do que de tarde. Tem diferença. [...]. Sei lá, ensino é totalmente diferente do que de tarde. Acho que o ensino pra eles é mais fácil, eu*

*acho. É mais idade, mais adulto assim, aí se comporta diferente. Gente mais velha na sala também... não tem bagunça como o pessoal de tarde. (Um jovem regular - 18 anos)*

*(Silencio...) É uma questão de aprendizagem. Aluno você tem que seguir o que o mestre mandou (grifo meu). Tem que estar prestando sempre atenção no seu mestre, no caso o professor que ele tá ali pra te orientar né. Isso é que é ser aluno, tá sempre aprendendo, prestando atenção nas palavras do professor. De dia você é mais distraído, a noite você vem mais consciente do que você quer. De dia é como eu disse, a turma da bagunça. Eles estudam, mas eles estudam mais o pátio do que a sala. Tem uns que gostam de estudar. Eu percebo porque eu também já passei por isso. Eu era aluno do pátio, agora eu sou aluno da sala (grifo meu). Hoje em dia eu tô freqüentando bem a sala de aula, os únicos dias que eu não venho são os dias que eu trabalho aí não dá pra mim vim. (Um jovem EJA- 21 anos)*

A expressão “seguir o que o mestre mandou” traz à memória uma brincadeira de crianças em que um “mestre”, estabelecido pelo grupo mediante sorteio, ou por decisão unânime, propõe tarefas surpresa, e, à medida que são cumpridas corretamente se permanece no jogo. Vence quem as cumpre com mais rapidez e competência.

Pensando nesse contexto lúdico na experiência infantil podem ser construídas algumas inferências sobre tal ponto de vista expresso pelo jovem *Paulo*, matriculado na EJA aos 21 anos de idade. A questão das “ordens” a serem cumpridas tendo como recompensa a permanência no “jogo” salta como metáfora da realidade da vida de aluno, e, mesmo não intencional *Paulo* a descreve como um jogo de poder. O poder de determinar, mas também de ser modelo expresso na figura do professor, e a decisão de fazer parte do jogo ou ficar fora dele destinada ao aluno.

O querer permanecer no “jogo” seria então a “engrenagem” do motor que impulsiona a vida escolar, ou simplesmente um olhar equivocado de *Paulo*?

*Ser aluno? Ah, não sei. Perguntinha difícil... Aluno é aquela pessoa que está disposta a aprender, eu acho. Porque é aquela coisa das pessoas que querem e são alunos é em relação a isso, portanto que até muitas pessoas que têm uma certa profissão fazem curso pra ser alunos, ou seja, elas querem aprender mais. (sorri). (Um jovem EJA-18 anos)*

O conceito de aluno configura-se sinônimo de aprendizagem seja no diurno ou no noturno. E a questão do saber perpassa tanto a ação docente quanto discente, quando se interpreta que “os professores têm que passar o que eles têm” e o aluno “tem que estar ali para aprender”, “tem que querer”.

*(Silêncio) Complicado. Pergunta surpresa! É aprender a matéria, ali né, prestar atenção, e os professores tem que passar o que eles têm de mais experiência. Tem que tá ali pra aprender os que eles tem pra passar. Eu acho que tem diferença, o professor do noturno não cobram tanto como de dia não. É mais leve, mais leve sim. Não é muita matéria, a matéria é fácil, consigo pegar rápido. O professor ajuda, não aperta não. (Um jovem EJA -19 anos)*

*Ser aluno? Nunca pensei nisso... é estar disposto a aprender, acho. É você vir pra escola pra aprender, total interesse. Muitas vezes os alunos vêm com brincadeira. Eu já tive uma fase que eu fazia muito isso, eu brincava, ficava atrapalhando a aula, mexendo, chamando o professor de nome engraçado, e acabava nem assistindo a aula. Isso era de dia e a noite também. [...] Eu já vi que o pessoal aqui é muito sério (grifo meu). Aqui é diferente. [...] Aqui eles vêm pra aprender mesmo. Mas isso é o certo. (Um jovem EJA-19 anos)*

O “total interesse” descrito por alguns desses jovens caracteriza a resposta de *Paulo* à questão do “mestre” e o “jogo”. E diante dessas questões seria coerente considerar o permanente ciclo de jogadas em que uns permanecem no time e outros são eliminados constantemente? Bem, há que se ponderar tal visão, mesmo que esta não tenha sido profundamente pensada por *Paulo* no momento da resposta. É provável mesmo que sequer refletiu sobre o assunto, mas cada palavra dita gera interpretações, que são leituras da sua própria leitura de mundo e do “mundo da escola”.

*Ser aluno... Ser aluno à noite.... Bem... é diferente. Nem todos eles acham. Os professores acham que quem tá à noite tem menos interesse. Eles não querem saber que você tá fazendo à noite por que motivo. O EJA é tudo mais corrido, tem que ter força de vontade para aprender. [...], me esforço o máximo. Minha preocupação é atingir a meta, e eu me esforço o máximo. (Uma jovem regular-18 anos)*

#### **4.9.1-Sobre ser jovem e aluno: a relação escola/jovem**

Embora este trabalho não tenha como propósito primeiro tratar sobre juventude, esta categoria está diretamente imbricada no contexto das relações e estudos sobre a EJA e o ensino noturno. Torna-se, portanto, imperativo levantar as questões pontuadas em torno do fenômeno da juvenilidade, além do problema da invisibilidade impressa a esse público especialmente na EJA.

Questões sobre a invisibilidade e/ou processo de “adultização” precoce desses sujeitos jovens surgem nos estudos e pesquisas em âmbito nacional (CARVALHO, 2009; ANDRADE, 2002; FRIGOTTO, 2006 etc)

Questões sobre o trabalho precoce e educação também precária dos jovens em meio às tantas desigualdades são apresentadas por Frigotto (2006), e baseando-se em outros estudos compreende que “a escola para a classe trabalhadora sempre foi outra- uma escola para a disciplina do trabalho precoce e precário” (p.195).

*[...] quando você tá mais jovem, sei lá, 20 anos ou 23 anos como eu estou, você já tem mais compromisso, tá trabalhando, tem metas, tem foco, tem responsabilidades, [...]. Eu creio que o adolescente é, tipo assim, não tem preocupação com nada, entendeu. E os professores têm a preocupação mais de educá-lo e prepará-lo para o mundo, pro trabalho que vai vim pra ele ainda. As pessoas que já têm mais experiência, como hoje, tem pessoas na minha sala de aula que tem 50 anos, então, a maneira do professor se portar diante desse aluno é totalmente diferente de um aluno de 14, 15 anos. (Um jovem EJA - 23 anos)*

No contexto das relações jovem/adulto a questão etária parece imprimir ações e reações não somente por parte dos alunos, mas também dos professores. E na percepção desse jovem parece que a maior dificuldade está voltada para o relacionamento professor/adulto/jovem. Lidar com uma realidade que apresenta ainda mais heterogênea que a de costume, configura-se um grande desafio nos programas de educação de jovens e adultos e no ensino noturno em geral. Reiterar tais afirmações confirma a realidade desses segmentos e modalidades, mas também trazer à tona as expressões desses sujeitos acerca dessas relações no seio da escola.

O olhar crítico sobre tal realidade nem sempre se apresenta com os mesmos pontos de vista, e isso garante as diferenças nas visões e vivências de cada um, seja no reconhecimento de que todos são tratados da mesma forma e que isso garante a passada para um novo tempo de compromissos e responsabilidades, mas também de respeito; seja no reconhecimento de que esta é a melhor fase e o avanço desta tende a se concretizar em conquistas do futuro cada vez mais próximo.

*Pra mim todo mundo é tratado do mesmo jeito, não vejo diferença [...], a não ser com criança é diferente, mas pra jovem e adulto é a mesma coisa. Bom, é melhor, eu acho. Você*

*é responsável por você mesmo. Você toma a atitude ali mesmo, responde por você. [...]. Isso é legal. (Um jovem regular-18 anos)*

*Cada etapa que a gente vai crescendo, a gente vai sendo tratada de forma diferente. Quando a gente é criança vai com aquele denguinho, não que à noite não tenha carinho. Mas quando a gente é pequeno a gente chama de tia. Imagina à noite chamar alguém de tia [...] Mas quando a gente cresce exige as coisas com mais rigor, você tem que fazer, já está grande, quando é criança não. Vai crescendo tem que ter mais responsabilidade. Puxa mais no pé do jovem. A responsabilidade não me preocupa porque eu já adquiri isso desde jovem, desde cedo, eu acho que a gente tem que ser responsável mesmo, e se não for, hoje em dia a gente não consegue nada. Tem que ter seu objetivo, sua meta, se não determinar que você quer uma coisa não vai conseguir. (Uma jovem regular - 17 anos)*

*[...] já vai fazer um ano e meio que eu tô aqui, nunca percebi diferença nenhuma em relação professor com aluno, coordenador, direção. Nunca houve problema não. Já houve problemas com adultos e jovens e todos foram tratados de uma mesma maneira. (Um jovem EJA - 18 anos)*

Uma perspectiva acerca dos conceitos sobre juventude é identificá-la como uma fase intermediária, apenas de transição da adolescência para a adulta, o que é identificado como “turbulência” por Pochmann (2006). Refere-se a duas abordagens distintas: um enfoque biopsicológico, que “busca retratar os saberes do *ser jovem* vinculado à temática da transitoriedade, que emerge, sobretudo da incerteza e da instabilidade presentes” nessa transição. E outro “teórico sociocultural” que considera as formas naturais de ser jovem, incluindo aí seu vocabulário próprio, gostos, relação com os grupos, namoro, dança entre outras distinções. (p. 219)

Isso denota em diversidade e na pluralidade já tratada em outro momento no que concerne a essa categoria.

*É melhor agora porque como eu disse, eu sempre fui mais quieto, [...]. Eu não abria muito a boca, eu não gostava de conversar. [...]. Acho que é melhor agora, na escola eu falo com todo mundo, conheço todo mundo, brinco com todo mundo, ninguém tem raiva de mim. Em relação aos professores é a mesma coisa. [...] Tanto no turno da noite como da tarde todo mundo me conhece. Eu entro aqui sem uniforme, conheço o porteiro, todo mundo. Tô aqui há 3 anos. (Um jovem EJA - 21 anos)*

*A gente é sempre aluno. Lembro que eu era menor, eu acho que tratava tudo na brincadeira, e depois que vim pro ensino médio tem mais respeito, por causa da minha idade entre aspas adulta, ou minha maturidade que eles acham que tenho. Eu acho melhor quando é jovem mais velho, eles tratam com mais educação, mas quando é mais jovem, novo, criança, parece que dava mais apoio, mais força, agora eles acham que tem que se virar sozinho. Sinto falta daquela “pegação”, daquele cuidado, daquela preocupação com você (grifo meu). Depois de grande já não tive mais isso. Senti isso depois que fui para o*

*ensino médio. Você se vira agora, você já é “de maior”, você se vira. (Uma jovem regular 24 anos)*

Ser “de maior”, ter que se virar e ser responsável pelos seus atos, não ser tão cobrado, ou mesmo ter que lidar com a tão sonhada liberdade se esbarra na ausência do que esta jovem chama de “pegação”. Sua expressão denota o quanto lhe faz falta a experiência dos cuidados vividos na infância e adolescência no ambiente escolar. Os momentos em que fora chamada a atenção, o zelo dispensado pelos professores, inspetores, diretores, enfim, o tempo em que parecia ser “cuidada” no espaço chamado escola.

Surpreendente este relato vindo de uma jovem de 24 anos, mas ao mesmo tempo desafiador, cuja reflexão sobre as relações desenvolvidas nessa trajetória estudantil apresenta significações diversas entre esses sujeitos também diversos, embora tão jovens.

*É melhor quando a gente fica mais velho, leva a gente mais a sério. Quando é criança leva tudo na brincadeira, às vezes o assunto é sério, mas eles levam a gente na brincadeira (professores, diretores...). (Uma jovem regular-18 anos)*

#### **4.10- Um olhar juvenil sobre a EJA e o regular e as suas (des) vantagens**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 traz como uma das finalidades do ensino médio a capacitação do estudante para o prosseguimento dos estudos. No entanto, considerando que suas expectativas e necessidades variam de acordo com o sexo, idade, origem social e experiências vivenciadas, percebe-se que eles procuram uma ou outra escola, e o ensino médio em particular, por razões também diversas. Porém, quais sentidos estão postos nestas escolhas e em suas falas?

*Então eu falei: eu vou voltar a estudar porque eu tenho que terminar o 2º grau, porque se eu quero ter alguma coisa a mais tenho que estudar. (Um jovem da EJA- 23 anos)*

Em Dayrell (2006, p. 140) entende-se que o que cada jovem é quando chega à escola, “é fruto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços



sociais”. Sendo assim, não há como compreendê-lo sem levar em conta o que ele chama de “experiência vivida”. Então, estar e buscar a escola tem uma multiplicidade de sentidos, seja nas incertezas quanto ao futuro, na ausência de perspectivas pessoais, ou mesmo no desejo expresso de “ser alguém”, compreendido como se esse fosse o papel da escola.

Há certa depreciação acerca das condições e habilidades pessoais expressa em suas falas e os relatos demonstram não somente suas razões, mas também inúmeros fatores embutidos no processo de escolarização, e nos sentidos dessa escolarização na relação com suas expectativas quanto ao trabalho presente ou futuro.

Assim, escolher, optar, decidir por uma ou outra modalidade é sempre uma grande questão. Nesse universo pesquisado há um grande público que se optou por chamar de “flutuante”, pois se matriculam apenas para conclusão do ensino médio, ou seja, para cumprir uma obrigação que lhes permita avançar em curto tempo por meio da EJA. O tempo é considerado algo valioso apesar de tão jovens, mas que em virtude de suas trajetórias escolares mal sucedidas, parece urgente encerrar essa etapa, seja para ir avante aos projetos concretos ou idealizados, ou simplesmente pelo dever cumprido.

Considerar a adaptação do ensino noturno à realidade do jovem aluno é um ponto que merece reflexões aprofundadas, e para tanto o levantamento das opiniões dos sujeitos inseridos nesse campo considerado de tensão, somam instrumentos valiosos de análise. Para tanto “ouvir” suas opiniões acerca das visões positivas e negativas que possuem contemplam este momento.

Visões positivas:

*Acho que sim. Tá bem adaptado, eu achei. Quando eu vim, eu fiquei meio que preocupado, porque eu nunca tinha encarado o EJA assim, supletivo. [...] Até que não, até que é leve. Dá pra levar, assim. (Um jovem EJA-21 anos)*

*Não tem desvantagem. No meu caso não tem. É mais fácil do que à tarde. Rapaz... o ensino é mais tranquilo, mais relaxado. À tarde é uma correria, é mais complicadinho. À noite é mais calmo. Todo mundo é mais calmo, até os professores. Ensinam direitinho. Dá pra entender. (Um jovem regular-18 anos)*

*A EJA é mais fácil, não por ser mais corrido, mas pela população que procura mais, né, que são as pessoas mais de idade mais avançada, ou seja, que estão concluindo para pelo menos ter o 2º grau. E as pessoas mais novas que vêm são pessoas que repetem muito de*

*ano (sorri), pessoas que não querem nada com a vida, mas eu não sou um desses, eu quero estudar para terminar logo. (Um jovem EJA-18 anos)*

*Eu acho que o ensino é a mesma coisa de dia e de noite. No EJA que é mais corrido, mas assim, no regular eu acho que é normal. E é nesse ponto, quem quiser assiste, quem não quiser vai embora, e pronto. Isso aí vai da gente mesmo. (Uma jovem EJA-21 anos)*

#### Visões negativas:

*É mais fraco, mesmo sendo regular. Eu já estudei junto com minha prima que estudava aqui de dia, e ela falava que era melhor de dia, era mais rígido, tinha mais tempo, o dever, a atividade era diferente da noite. Até o tempo de prova, é muito difícil, você chegou na sala é meia hora de prova, você faz a prova e acabou. [...] Aí, se você quer aprender não consegue, [...] porque à noite é mais jogado. (Uma jovem regular-17 anos)*

Quanto às questões que envolvem as facilidades e dificuldades na realização do curso noturno na EJA ou no *regular*, as opiniões juvenis se entrecruzam em alguns aspectos, divergem em outros, mas apontam para problemas e inquietações.

*A vantagem na EJA é pra quem trabalha. [...] Você não estuda, é só fazer uma coisinha que você passa. [...] Aprende muito pouco que não vai mudar praticamente nada. (Um Jovem da EJA- 19 anos).*

Suas opiniões apontam para o grande problema do aligeiramento do ensino noturno nessa modalidade, mas que desponta como uma grande opção, pois, *no regular se aprende muito mais coisa, há mais conteúdo, bagagem que o professor vai passar pra você, do que num período de seis meses. [...] Mesmo assim eu optei pela EJA por praticidade (Um Jovem da EJA – 23 anos).*

Refletindo sobre as funções da EJA entende-se que ela foi vista como uma compensação e não como um direito. No entanto, deslocou-se essa idéia substituindo-a pelas de reparação e equidade segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, mesmo assim, há muito a percorrer em prol da efetivação da EJA, na busca de uma educação que seja permanente e que esteja a serviço do pleno desenvolvimento do educando (CURY, 2000).

Um ensino considerado mais fácil também no regular, a ausência de professores, a ameaça de ter o direito ao ensino noturno impedido pela evasão, o

“profissionalismo” dos professores, são algumas das questões apontadas pelos jovens.

*O EJA é uma forma de todos terminar os estudos. Isso não interfere. Isso ajuda, e no meu caso está me ajudando. Acho que isso é uma coisa pra você completar, finalizar pra ter uma profissão. (Um jovem EJA – 19 anos)*

Considerar o direito do jovem ao ensino médio noturno ou diurno de qualidade, e que de fato cumpra as finalidades previstas pela própria legislação, é sem dúvida promover o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando a formação do cidadão para a vida social e para o mercado de trabalho, oferecendo-lhe o conhecimento básico necessário para o ingresso no ensino superior (terminalidade e ensino propedêutico), ou mesmo num curso técnico.

Um ensino que seja “mais forte” é a denúncia e ao mesmo tempo o clamor diante de uma realidade repleta de tantas diversidades. O preconceito aliado à visão de ensino “menor”, para incapazes, para desqualificados, excluídos enfim, é uma preocupação.

Vão estabelecendo padrões, reproduzindo outros, mas, sobretudo encarando suas “verdades” no tocante às expectativas depositadas nessa formação final básica. São suas observações e leituras sobre esse espaço de aprendizagens que vão delineando os sentidos e representações que trazem no decorrer dessa vivência escolar que se estende desde a infância, culminando na juventude ou ainda na fase adulta.

Portanto, se o “ensino regular noturno ainda é uma área de amplas dimensões e alta atração, [...] a educação de jovens e adultos constitui, pelas dificuldades que tem vivido, uma alternativa negligenciada de democratização educacional” (GOMES; CARNIELLI, 2003, p. 48).

Segundo os estudos do GT interministerial (2008), a LDBEN nº 9394/96 trouxe identidade ao ensino médio, configurando-se como etapa final da educação básica, além da possibilidade de integrar-se à profissionalização. Sendo previsto no artigo 36 que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. E, o aspecto da educação

profissional, definida como outra modalidade (LDB, art. 39 a 42), não é interpretada neste estudo como “afirmação e consolidação do dualismo estrutural que marca a educação brasileira” (BRASIL, GT- 2008, p.3).

A revogação da obrigatória separação entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio estabelecida pelo Decreto nº 5154/2004, é identificada como marco signficante. Esta decisão “delegou as formas de articulação entre a educação profissional (integrada, concomitante e subseqüente) e o ensino médio para a decisão das redes e instituições escolares”. Porém, o alcance de uma universalização com qualidade ainda se configura num grande desafio não superado. (Idem)

## ENTRE FATOS E RELATOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste espaço de considerações, inúmeros pontos ressurgem como se viessem à tona num borbulhar de emersão das águas desse tema, que, de tão envolvente, deixa em aberto outras possibilidades investigativas as quais não se esgotaram na abordagem proposta pela pesquisa aqui apresentada.

O processo de composição e realização da pesquisa e sequente dissertação guardaram grande cuidado para que não se estabelecesse um “abismo” entre as duas modalidades, sem tornar a leitura estanque. Desejou-se trabalhar a idéia de paralelo todo o tempo, buscando reconhecer tais realidades distintas e próximas dentro da rede pública e no seio de uma escola, a “ESCOLA F”.

A partir das questões pontuadas até aqui, a proposta desta pesquisa apresentou como alvo de investigação jovens estudantes concluintes do ensino médio noturno na modalidade regular e EJA, buscando compreender esse “espaço de opção” no processo de escolarização desses sujeitos. Ou, quem sabe um espaço de imposição por falta de oportunidade oferecida pelos sistemas de ensino, não apenas no recorte da visão no âmbito da rede estadual numa escola do município de Campos dos Goytacazes-RJ, mas, na perspectiva de que tal informação possa oferecer comparação que reafirme estudos em nível nacional, partindo do aspecto micro para o macro.

O estudo focado numa modalidade parece tornar mais direcionado o olhar do leitor e do próprio pesquisador. Neste caso, ter sob foco duas modalidades de ensino, e encontrar nelas pontos de convergência e divergência tornou-se questão desafiadora e ao mesmo tempo motivadora na investigação, principalmente no que tange às políticas públicas. Essa escolha em nada pareceu comprometer o foco do olhar, tendo em vista a clareza dos objetivos sob os quais o trabalho foi encaminhado.

As tantas falas transcritas, ou mesmo os inúmeros gráficos e tabelas foram instrumentos comprobatórios da etapa investigativa tanto no âmbito individual quanto coletivo, objetivando compreender as escolhas dos jovens do ensino médio noturno, e em que medida tais opções estão mediadas pela presença ou ausência das políticas públicas, levando-se em conta suas tantas vivências juvenis.

Torna-se, imprescindível retomar os elementos norteadores da pesquisa, buscando estabelecer alguns pontos de encontro em meio às interrogações que envolveram o período de coleta e posterior análise.

O perfil do público alvo matriculado no ensino médio noturno na modalidade de EJA no município de Campos dos Goytacazes surge como ponto imediato de retomada dessas questões, observando-se que o “fenômeno da juvenildade” está de fato expresso nessa modalidade. Tal constatação confirma os dados nacionais de ingresso de jovens que abandonam o ensino regular ou migram em busca de um ensino aligeirado. Os matriculados no regular têm entre 17 e 20 anos e, apesar da faixa etária se apresentar acima do previsto, não constitui tanta distorção etária.

As desigualdades sociais e educacionais são realidades do contexto brasileiro, e um enorme contingente de jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade, consequência da pobreza e exclusão social, completam os quadros estatísticos do processo educacional.

Conscientemente ou não dessa exclusão, a educação de jovens e adultos vive o desafio de atender um público bastante heterogêneo na dimensão das suas especificidades etárias e trajetórias de escolarização. Essa diversidade imprime aos sujeitos jovens ou adultos motivações e expectativas também diferenciadas quanto à certificação, as quais “desembocam” na escola.

O ensino regular noturno não apresenta facilidades e/ou adaptações à realidade do jovem tornando-o um concorrente da EJA de maneira bem-sucedida. O que se comprova é a perspectiva de um ensino considerado “completo” e, sua busca por essa modalidade perpassa a questão da formação escolar que lhes garanta mais segurança no que tange às conquistas de trabalho e estudos (ensino técnico e superior).

A questão da demanda quantitativa por matrículas tem o indicativo de que a EJA é o maior espaço de procura entre os jovens e adultos, e não há registro de dificuldade quanto à efetivação das mesmas, seja na rede ou na própria escola.

Na relação matrícula/frequência/evasão a modalidade *regular* noturno traz um percentual bastante elevado de evasão entre 2005 e 2010, com destaque em 2007 (109,9%), em 2008 (81,3%) e 2009 (82,4%). Considerando o decréscimo no quantitativo de matrículas nesses seis anos, e a elevada evasão, o número de

concluintes manteve-se reduzido. O mesmo não se observa na EJA, pois o número de matrículas além de muito mais elevado, não sofre as mesmas afetações da evasão. Os índices são baixos e o número de concluintes mantém-se expressivo. (Tais dados podem ser comprovados nos Gráficos 8 e 9, p.110.)

Em relação à oferta, observa-se que os últimos três anos registram ampliação do número de escolas da rede estadual (de 37 para 42 escolas), o que reflete a política de expansão. Observa-se ainda a implantação de mais uma unidade do Instituto Federal (IFs) no campus Guarus, além da ampliação da oferta em cursos profissionalizantes numa Escola Técnica estadual no município (rede FAETEC). Dentre as 42 escolas estaduais da SEEDUC (Secretaria Estadual de Educação), 38 oferecem o ensino médio na modalidade EJA e o regular no diurno, e em menor escala o noturno.

Tais mudanças parecem comportar os anseios de uma população jovem que busca em sua formação escolar a consolidação da transição para o mundo do trabalho. Contudo, não é exatamente isso que se comprova, pois embora sejam unânimes (jovens da EJA e do regular) em declarar que o alvo imediato é o ensino técnico, grande parte desses jovens não foram bem sucedidos em suas tentativas anteriores, ou, nem mesmo ousaram tentar, considerando a impossibilidade de sucesso no tempo presente.

A requerida mudança curricular eficaz, prevista pelos estudos apresentados pelos técnicos do MEC em 2008, apontava a necessidade de uma política que levasse em conta a diversidade e os anseios da juventude e dos adultos que voltam à escola. Ou seja, a demanda desses sujeitos ainda que diferenciada e não padronizada tem sido considerada como universal, quando nem mesmo a EJA se apresenta com demanda universal, tendo em vista as especificidades na trajetória de escolarização destes, bem como as diversidades dos próprios sujeitos.

Diante da necessidade de uma ação estratégica voltada para o ensino médio, na perspectiva de uma política que contemplates o ponto de vista quantitativo e qualitativo, a reestruturação do modelo pedagógico que permita a superação do dualismo estrutural (ensino propedêutico e profissional) e a expansão da oferta na rede federal numa escala de 10% no nível de formação média se apresenta como proposta do estudo desses técnicos. Contudo, a alta seletividade no ingresso dos

jovens em todo o país mantém uma parcela bastante significativa da população ausente da efetivação dessa oferta, apesar da ampliação da rede nos últimos anos.

De um lado vê-se o ensino técnico como alvo de formação profissional entre os sujeitos participantes da pesquisa. Tema este unanimemente apresentado por todos os jovens, seja pelas tentativas frustradas anteriormente, ou pela pretensão de ingresso pós médio. Assim, considerando a questão da identidade do EM, verifica-se que a característica de etapa final de formação escolar básica simplesmente o define. E ao buscarem tal formação, seja no regular ou na EJA, seus objetivos estão traçados, mesmo que ainda em construção.

Seus planos de futuro incluem ingressar num curso técnico e só posteriormente, quem sabe uma faculdade. Não mencionam o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como preocupação imediata quanto ao futuro ingresso na universidade, sequer falam sobre isso. É como se suas realidades estivessem tão distantes dessa perspectiva que o excluíram definitivamente, mantendo-o ausente das propostas que estabeleceram para o futuro.

Então, pensar o EM como “ponte” para o ingresso no ensino superior já não comporta as expectativas desse público. Tornando a demanda pelo emprego imediato através da formação profissional um atrativo definido em suas experiências pessoais e coletivas.

O caráter compensatório da EJA, ainda presente nas ações políticas cede espaço aos projetos desses jovens que migram do ensino regular em busca da certificação imediata, conscientes do resultado dessa escolha. Trazem um histórico de escolarização mal sucedida, mas também trazem suas intenções de ingresso no “mundo do trabalho”, apesar das defasagens no processo de aprendizagem fruto do aligeiramento da modalidade em curso. Depositam na escolarização a crença nas possibilidades futuras.

A pretensão de superação das desigualdades socioeconômicas e educacionais diante da dualidade estrutural entre propedêutico e profissional, serão de fato efetivadas a partir da integração de escolas e currículos do ensino. E não a mera expansão de um nível de ensino que seja uma “sopa rala” que se distribui pelo país. Verifica-se nessa perspectiva que as políticas para o ensino médio têm atendido em geral aos interesses do capital, mantendo-se a lógica da estrutura



dualista, o que se contrapõe à visão expressa no documento apresentado pelos Técnicos do MEC (BRASIL, 2008).

Vale ressaltar argumentos teóricos de que as políticas educacionais e reformas para o EM realizadas nas últimas décadas não avançaram na perspectiva de uma escola unitária, no aspecto da formação geral e profissional, com “políticas diferenciadas para camadas sociais distintas” (Nascimento 2007, p.77).

Retomando questões da presente pesquisa, observa-se que as diversidades encontradas entre os participantes refletem a necessidade de ações político-pedagógicas efetivas, que promovam a qualidade da formação que se propõem ter.

Suas diversidades também encontram certas convergências no aspecto etário, na moradia com residência no município de Campos dos Goytacazes, na baixa escolaridade dos pais e em suas ocupações profissionais, que delineam o perfil socioeconômico desse grupo. Em sua maioria ainda esperam pelo primeiro emprego, e a inserção no mercado de trabalho cada vez mais cedo tende a ser impulsionada pela própria realidade socioeconômica familiar, que, embora não seja elevada entre os matriculados na EJA, não se configuram em sujeitos trabalhadores.

Alguns expressam o desejo de oferecer um futuro melhor à sua família, e também o cuidado para não perderem a chance de conquistar algo além daquilo que seus pais conquistaram. Em geral, tem na família a incentivadora da continuidade dos estudos até esse momento, e, mesmo que haja em suas vivências familiares o discurso de que alcançar um nível escolar maior que o dos pais já se configura em realização, este não parece ter sido incorporado pelos jovens entrevistados.

Em suas experiências escolares há uma trajetória distinta que se expressa em suas falas, mas também análoga no contexto dos aprendizados e metas de futuro. Ao declarar “*Tô lutando desde os 4 anos, estudando pra ser uma coisa boa, e não coisa errada*”, esse jovem nos remete a questionamentos em torno do papel da escola na vida desses sujeitos cujo ingresso se deu ainda quando tão pequeninos. Papel este que incluiria torná-los “alguém capaz de fazer coisas boas”.

O sentido exposto precisa ser tratado de forma plural, uma vez que não comporta um único panorama, mas se amplia em visões sobre o que significa estar e ser aluno jovem no ensino noturno: “*Eu cumpro os anos, as tarefas na escola, e*

*acho que isso é que é importante*". E ainda: *"Não vou desistir não"*, se apresentam como respostas à batalha diária de permanecer ou deixar a escola.

Expressam incertezas quanto ao futuro, e às vezes ausência de perspectivas pessoais, mas, sobretudo o desejo de "ser alguém". O "valor" da certificação e a perspectiva do emprego num futuro próximo estão atrelados ao tempo que dispõem para cursarem o ensino denominado "completo", neste caso o regular. Ao reconhecerem vantagens e desvantagens, destacam um ensino mais facilitado na EJA em relação ao regular, sobretudo a flexibilidade para com o aluno trabalhador, item ressaltado entre eles embora não mencionado por elas.

Entre os jovens da EJA, 36,4% cursou o ensino médio regular diurno antes de migrar para essa modalidade no noturno, concluindo o fundamental entre 16 e 17 anos (48,5%). Entre os do regular, 68,4% já haviam cursado o regular diurno, não havendo registro de circulação pela educação de jovens e adultos neste nível de escolaridade, tendo concluído o fundamental entre 14 e 15 anos (57,9%).

Suas trajetórias escolares são distintas e estar na escola traz o sentido de cumprimento de uma etapa obrigatória: *"Se eu tô no EJA ou no regular, a questão é que eu terminei"*. Mas, apontam a falta de conhecimentos básicos que os possibilitem prosseguirem seus estudos - fruto do aligeiramento do processo, além do referido despreparo para o mercado de trabalho, reforçando a idéia do vínculo direto entre escolaridade e trabalho. O que remete ao caráter compensatório da EJA, mesmo que esses sujeitos não tenham sido privados do acesso à escola no âmbito do direito, mas no aspecto do resultado bem sucedido no aprendizado escolar.

Expressam saudosismo quanto aos vínculos afetivos que possivelmente se romperão ao final do curso, apesar do grande público "flutuante" que compõe especialmente a EJA. E a ruptura na relação de proximidade professor e aluno aparece como ponto de relevância nas histórias de vida e escolarização de cada um.

Pensar no direito à educação é um ponto em aberto nas reflexões desses jovens que naturalizaram a escola em suas vidas: *"Acho que se eu nunca tivesse frequentado uma escola, eu não ligaria muito. Você não pode gostar de uma coisa que você não conhece. [...] Eu gosto daqui"*. Mas, o reconhecimento da importância

desta em sua vida tão jovem é um dado sobremodo relevante num tempo de tantos conflitos no ambiente escolar que envolve jovens alunos e professores.

Outro ponto que se pode ressaltar é a relação jovem/adulto, considerando a percepção de que se trata de um “espaço” de amadurecimento: “*Você amadurece mais rápido à noite, as pessoas são mais velhas. Você vê que as pessoas tão ali buscando mesmo*”. Assim eles vão construindo suas vivências na tentativa de romper com o passado recente dessa juventude, pois se entende que “*Tem que amadurecer. Ficar debaixo da asa de mamãe o tempo todo não dá*”.

Apesar disso, reconhecem que do tempo chamado escola “*Muitas coisas serão úteis e muitas coisas serão inúteis, depende*”. E assim vão trilhando seus caminhos tendo em vista o “sucesso” que o futuro lhes garantirá, numa diversidade de motivações quanto ao ingresso e conclusão da formação básica.

Suas “leituras” e sentidos expressos em seus depoimentos sobre uma e outra modalidade evidenciam um quadro ainda crítico de políticas que se efetivem no avanço desse nível de ensino entre as (des) vantagens que os acompanham em suas escolhas. E as análises das observações e coleta sistemática de dados, além dos depoimentos dos entrevistados, forneceram respostas que se não definitivas, pelo menos apontaram algumas conclusões provisórias.

Um possível esvaziamento do ensino regular pela educação de jovens e adultos desde a alteração da idade mínima para ingresso tem sido apontado pelos estudos na área como consequência prevista. E isso se efetiva na observação realizada, pelo menos na gradativa redução das turmas do regular pela EJA desde o ano de 2005, uma vez que a oferta reduziu-se a três turmas no noturno e nove no diurno na escola analisada. É possível ponderar a partir desses dados o quanto de demanda havia em 2005 que justificaria essa redução tão brusca na oferta pelo regular noturno. “*Teve muita gente que já comentou sobre isso. Não tem muitas turmas, só tem uma de cada série. Na minha sala mesmo não tem muitos alunos, eles não colocam mais, são 20 alunos e não pode mais*” (Uma jovem do regular – 20 anos). Observando-se o quantitativo de matrículas no regular em relação à EJA, vê-se que a oferta de vagas e efetivação de matrículas por turma é restrita no regular.

O encontro dessas duas modalidades dentro de uma mesma etapa de escolarização aponta para as semelhanças no processo de conquista e efetivação

de direitos, mas, sobretudo para os desafios que ainda precisam ser superados no tocante às políticas públicas na área.

Os jovens seguem clamando por um ensino “mais forte”, reconhecendo o preconceito em relação à EJA aliado à visão de ensino “menor”, para incapazes, para desqualificados ou excluídos, o que gera certa preocupação. “*Eu cumpri os anos, as tarefas na escola [...]. Acho que o nome EJA não modifica nada não. É só um rótulo só*”. Esta fala indica que há sobre a EJA um rótulo que não parece positivo ou negativo na percepção desse jovem, mas um “nome” que simplesmente os distingue como em qualquer outra formação, já que ele se percebe acima do preconceito que possa envolver os estudantes.

Em meio a essa problemática uma questão importante emerge no “borbulhar” dessas águas, que é a de não confundir a EJA com ensino regular noturno, cabendo, assim, a seguinte indagação: o anunciado esvaziamento do ensino regular noturno seria apenas consequência da tão falada ausência de significado? Ou a EJA tornou-se simplesmente etapa final de conclusão escolar básica?

Trata-se de dois questionamentos que ensejam a grande pergunta desse estudo, e que ampliam outras reflexões em torno do ensino regular em todo o país. O problema da evasão e repetência é sem dúvida causa do enfrentamento dos jovens alunos com o aprendizado escolar e suas diversidades na escola e fora dela. Em meio a essas diversidades eles vão sendo excluídos ou “empurrados” para a educação de jovens e adultos, como aparente solução para o problema no qual se constituem.

A questão da distorção etária gerada pelo atraso escolar tem sido “resolvida” com o encaminhamento para o ensino noturno – EJA, às vezes com sentido de punição. Assim, estar ali parece ser apenas um “rito de passagem”, um “flash” na estrada da vida. Um tempo aligeirado para quem não pode perder tempo. Os vínculos dessa etapa se esvanecem na perspectiva da certificação propriamente dita, e o valor dessa certificação se configura num registro de finalização “[...] *por praticidade*”, ou, “[...] *porque já perdi de ano duas vezes*”.

Mas, “[...] *para as pessoas mais jovens eu acho que o EJA já não seja bom, porque ele quer correr atrás, quer sair daqui com uma base, porque se sair daqui sem nada como vai enfrentar alguma coisa lá fora? Não tem como*” (grifo meu). Por

mais direto e incisivo que pareça o depoimento dessa jovem, suas declarações vão ao encontro das tantas discussões que permeiam a “validade” da EJA na formação do jovem.

Percebe-se, então, que há mais um quesito na configuração da exclusão educacional, que é a má qualidade da educação oferecida. E, outro ponto da exclusão refere-se às tentativas mal sucedidas de sucesso na aprendizagem, gerando repetências e evasão escolar. Quase 100% dos jovens pesquisados tiveram sua escolaridade construída na rede pública, ou mais na pública. Apesar da distorção etária, não se trata de um público que esteve ausente da escola, muito pelo contrário, suas vivências são recentes e datam do ano anterior ao ingresso na EJA.

Muito embora os jovens dessa pesquisa não se percebam invisibilizados pela escola ou pelo sistema (talvez pela simples naturalização de serem alunos, pois é assim que se vêem), reconhecem as limitações a que estão expostos e, apesar da não efetivação da qualidade do ensino em âmbito nacional muito mais que a expansão, não se universalizou o ensino médio regular nem a EJA. Seja pelo acesso desigual, ou pelo nível da formação oferecida em cada uma dessas modalidades, os jovens fazem suas escolhas pautadas nos objetivos que traçaram para suas vidas (presente e futuro), levando em conta suas condições pessoais e o tempo que dispõem para realizarem tais planos em razão das suas metas.

Para concluir estas linhas reflexivas sobre a pesquisa, ficam registrados aqui alguns pareceres que expressam a “voz” e o “olhar” dos jovens em mais um espaço que lhes é concedido nesta dissertação:

***“A minha opção nunca seria a EJA”.***  
*(Uma jovem do regular -19 anos)*

***“[...] como no EJA as coisas são mais difícil só pra você terminar o seu grau, não para você aprender, eu preferi fazer o regular”.***  
*(Um jovem do regular- 19 anos)*

***“Porque quando a pessoa entra no EJA como eu entrei, é só pra passar mesmo”.***  
*(Um jovem da EJA- 20 anos)*

Ou:

**“A escola não prepara muito, mas prepara um pouco”.**  
(Um jovem do regular – 19 anos)

**“[...] as escolas estaduais não vejo, assim, dá futuro”.**  
(Um jovem da EJA- 20 anos)

**“Ah, a escola é o futuro, é a base que todo mundo tem que ter pra tudo, pra ter  
uma vida boa, digna”.**  
(Um jovem da EJA – 19 anos)

## - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Francisca Elenir. *Mulher trabalhadora, sim. Alunas, por que não?* Brasília: DF dissertação (mestrado), Universidade Católica de Brasília, Faculdade de Educação, 2006.

ANDRADE, Sandra dos Santos. *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural* [manuscrito]. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; PAIVA, Jane. Políticas Públicas de direito à educação de jovens e adultos no Rio de Janeiro: estudos da região metropolitana. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/qt18/t186.pdf>> Acesso em 27 de julho de 2009.

ANDRADE, Sandra dos Santos. *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural* [manuscrito]. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Tese (doutorado), 256 f Disponível em < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13502>> Acesso em 25 de maio de 2009.

ANDRE, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.

BAQUERO, Rute. *A educação de adultos como campo das políticas públicas: produção de sentidos e de culturas*. In: BONIN, Iara (org)...[et al.]. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BEISIEGEL, Celso Rui. *Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos*. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Anped, 1997, n.4, jan/abr, p. 26-35. Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1996. Disponível em <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04\\_04\\_CELSO\\_DE\\_RUI\\_BEISIEGEL.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04_04_CELSO_DE_RUI_BEISIEGEL.pdf)> Acesso em 25 de janeiro de 2010

\_\_\_\_\_. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

BONAMINO, Alicia Catalano de. *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas*. IN ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo (orgs.) *Retratos da Juventude brasileira – análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Perseu Abramo, 2005, p. 87-127.

BRASIL, MEC- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília, agosto 2007.

\_\_\_\_\_. MEC, GT Interministerial - *Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil* (apresentação), Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, Brasília, 2008. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12589:reestruturação-e-expansão-do-ensino-medio-no-brasil&catid=342:reestruturação-e-expansão-do-ens-medio-no-brasil&Itemid=837](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12589:reestruturação-e-expansão-do-ensino-medio-no-brasil&catid=342:reestruturação-e-expansão-do-ens-medio-no-brasil&Itemid=837)> Acesso em 05 de março de 2010.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB, *Ata da primeira audiência sobre educação de jovens e adultos*, 03/08/2007. Disponível em <<http://forumeja.org.br/files/primeira.pdf>> Acesso em 26 de fevereiro de 2010.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB, *Ata da segunda audiência sobre educação de jovens e adultos*, 14/08/2007. Disponível em <<http://forumeja.org.br/files/segunda.pdf>> Acesso em 17 de março de 2010.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. O público, o privado e as políticas educacionais. In: ANDRADE, Dalila Oliveira. *Política e trabalho na escola: Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CAMPOS dos Goytacazes- Histórico. Disponível em <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/riodejaneiro/camposdosgoytacazes.pdf>> Acesso em 20 de fevereiro de 2011.

CARMO, Gerson Tavares do. *O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social*, tese (doutorado) Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, 2010.

CARNOY, Martin. *Estratégias educativas para uma economia globalizada*. In: *Municipalização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO Brasil, IPE, 2003, p. 115-121.

CARVALHO, Celia Pezzolo de. *Ensino noturno: realidade*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, Roseli Vaz. *A juvenilização da EJA: quais práticas pedagógicas?* Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT18-5569--Int.pdf>> Acesso em 11 de novembro de 2009.

CASTRO, M<sup>a</sup> Helena Guimarães. Política social no Brasil: panorama dos anos 1990. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 109 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CURY, Carlos Roberto Jamil (relator). Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, mai./2000.



DAUSTER, Tânia. Um saber de fronteira entre antropologia e a educação. In:\_\_\_\_\_. (Org.). *Antropologia e Educação*. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2007.

DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço sócio-cultural. In: *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 19 de julho de 2009.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariangela. A educação de jovens e adultos no Brasil. Ação Educativa: São Paulo, 2003.

DUBET, François. O QUE É UMA ESCOLA JUSTA?. Tradução: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004 Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf> > Acesso em 12 de junho de 2011.

FALCÃO, Christiane Menezes Rodrigues. *Da escola ao trabalho: representações sociais de jovens alunos da Educação Profissional e Tecnológica e seus projetos de futuro*. Dissertação. Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro /Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, 2010.

FILMUS, Daniel et alii. Ensino Médio: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente. Tradução de José Ferreira. Brasília: UNESCO, SEMTEC/MEC, 2002.

FIORI, Mylena. Brasil alfabetizado tem “baixíssima efetividade” diz ministro da educação. Radiobrás: Agência Brasil, Notícias, 15 de março de 2007. Disponível em <<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/03/15/materia.2007-03-15.8769225511/view>> Acesso em 18 de julho de 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil. IN NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Abramo, 2006, p.180-216.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GOLDEMBERG, José. *O repensar da educação no Brasil*. Estudos Avançados. 7 (18) 1993. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf>> Acesso em 4 de julho de 2009.

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura; ASSUNÇÃO, Isolêta Rodrigues. *A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos:*

*alternativa negligenciada de democratização?* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-43, jan./dez. 2004

\_\_\_\_\_; CARNIELLI, Beatrice Laura. *Expansão do Ensino Médio: temores sobre a educação de jovens e adultos*. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 47-69, julho/ 2003.

\_\_\_\_\_. (org.) *O ensino Médio no Brasil: ou a história do patinho feio recontada*. Brasília: Universa, 2000.

GONÇALVES, Márcia Ribeiro; NEY, Marlon Gomes. Problemas associados à expansão do PROEJA para as redes municipais e estaduais de ensino: um estudo de caso na região Norte Fluminense. Artigo submetido à Revista PROEJA-IFF (em processo de publicação), 2011.

GRACIANO, Mariângela; HADDAD, Sergio. Balanço e perspectivas do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

HADDAD, Sérgio. *Educação de jovens e adultos, direito humano e desenvolvimento humano*. In: BONIN, Iara (org)...[et al.]. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. *Ação de governos locais na educação de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação. V.12, n. 35, maio/ago. 2007 – Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf>> Acesso em março de 2009.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de jovens e adultos*. Revista de Educação, nº 14, ANPED, São Paulo, mai/ago, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos*. São Paulo Perspec. [online]. 2000 b, vol.14, n.1, pp. 29-40. ISSN 0102-8839. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9800.pdf>> Acesso em 10 de dezembro de 2009.

\_\_\_\_\_. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: uma avaliação da Década de Educação para Todos*. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

KRAWCZYK, Nora. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KUENZER, Accácia. (Org.) *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, R. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. *Ensino médio no Brasil: determinações históricas*. Publ. UEPG, Ponta Grossa, p. 77-87, jun. 2007. Disponível em <[http://www.uepg.br/propesp/publicatio/hum/2007\\_1/ManoelNelito.pdf](http://www.uepg.br/propesp/publicatio/hum/2007_1/ManoelNelito.pdf)> Acesso em 10 de fevereiro de 2011

NAVARRO, Karina da Motta. *O significado da escola para o jovem estudante do Ensino médio noturno*. Niterói, RJ: UFF, 2005. Dissertação de Mestrado em Educação. Disponível em <[http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/verColeccion/params/id/1261/start/380.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/verColeccion/params/id/1261/start/380.html)> Acesso em 11 de dezembro de 2009.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. IN ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (orgs) *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

NUNES, Clarice. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2000, n.14, pp. 35-60.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pensando o currículo na educação de jovens e adultos. IN \_\_\_\_\_; PAIVA, Jane (orgs.) *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PAIVA, Jane. *Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos*. Ver. Bras. Educ. v. 11, n. 33, Rio de Janeiro set./ dez. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em 15 de dezembro de 2009.

PENATIERI, Giseli Rogéria. *Jovens e a escola: passado, presente e futuro permeados pela experiência escolar*. Dissertação. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro/Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. *O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0508t.PDF>>

POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. IN NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Abramo, 2006, p.217-241.

RAMOS, Marise Nogueira. *O "novo" ensino médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura.s/d*. Disponível em <<http://www.senac.br/BTS/292/boltec292c.htm>> Acesso em 26 de fevereiro de 2010

Reprovação Escolar. *Jornal Folha de São Paulo*, 17/05/2007. Disponível em <<http://www.institutopnbe.org.br/website/artigo.asp>> Acesso em março de 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno J. *O Aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.

SAMPAIO, Carlos Eduardo M. *Situação dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

SAVIANI, Dermeval. SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 33.<sup>a</sup> ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (orgs). *Os desafios da educação no Brasil*. s/l. Editora Nova Fronteira, 2005. Disponível em <[http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios\\_educacion\\_brasil\\_schwartzman.pdf](http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios_educacion_brasil_schwartzman.pdf)> Acesso em 04 de julho de 2009.

SOARES, Leôncio. BRASIL ALFABETIZADO EM FOCO-PGM 1 – Alfabetização de Jovens e Adultos: um pouco da História. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/baf/tetxt1.htm>> Acesso em 05/12/09

SPOSITO, Marília Pontes. (coord.). *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas*. São Paulo: Global, 2007.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. IN: ABRAMO, H.; BRANCO, P. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo, 2005.

\_\_\_\_\_. Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em <[http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2345/1/Jovens\\_Brasil.pdf](http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2345/1/Jovens_Brasil.pdf)> Acesso em 25 julho de 2009.

SHIROMA, Eneida Oto. *Política educacional*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

TIRAMONTI, G. Sindicalismo docente y reforma educativa en La América Latina de los '90. In: TIRAMONTI, G.; FILMUS, D. (Coord.). *Sindicalismo docente & reforma en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO; Temas, 2001. p. 111-146.

VENTURA, Magda. *Prática de ensino 2 para licenciaturas*. Rio de Janeiro: CECIERJ, 2009.

ZIBAS, Dagmar M. L. *A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas*. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2005, nº28, p.24-36 Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>> Acesso em 17 de fevereiro de 2011.

### Legislação, Pareceres e Resoluções consultadas

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)> Acesso em 12 de dezembro de 2009.

\_\_\_\_\_. *Emenda constitucional* 14/96. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/e1496.pdf>> Acesso em 17 de fevereiro de 2010.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692/71 Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>> Acesso em 5 de outubro de 2009.

\_\_\_\_\_. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, 20 dez, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)> Acesso em 4 de dezembro de 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer n.º 11/2000*, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Aprovado em 10 de maio de 2000 Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf)> Acesso em 24 de abril de 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 1 de 2000*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em 24 de abril de 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer n.º 23/2008*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Aprovado em 8 de outubro de 2008, aguardando homologação. Disponível em <[http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023\\_08.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf)> Acesso em 25 de janeiro de 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação .Câmara de Educação Básica. *Parecer CEB n.º 15, de 1 de junho de 1998*, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>> Acesso em 30 junho de 2003.

UNESCO. *Ensino Médio no Brasil 1995-2010*. s/d. Disponível em <<http://www.unesco.org/pt/brasil/education/other-education-themes/secondary-education/>> Acesso em 26/02/2010

### **Estatísticas educacionais**

IBGE. Censo Demográfico 2010. Dados preliminares - disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Acesso em 28 de março de 2011

IBGE. Censo Demográfico. Ensino – matrículas, docentes e rede escolar 2008 disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Acesso em 10 de junho de 2009.

IBGE. 2009. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm>. Acesso em 15 de maio de 2010.

INEP – Censo escolar 2010- Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>> Acesso em 28 de março de 2011

INEP – educacenso 2009 – Disponível em <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>> Acesso em 24 de outubro de 2009.

INEP - <<http://www.inep.gov.br/sinopseestatistica>> Acesso em 15 de outubro de 2008.

PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Aspectos complementares da educação de jovens e adultos e educação profissional: 2007/ IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento – Rio de Janeiro: IBGE, 2009, 190 p.

SINOPSES ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>> Acessos em 2/11/ 2008, 27/05/2009, 8/09/2009, 3 de março de 2010.

**- APÊNDICES**

- I- Roteiro de entrevista à Gerente de Ensino, Gestão e Integração  
Coordenadoria Norte Fluminense I**
- II- Questionário**
- III- Roteiro de entrevista aos alunos da EJA e do ENSINO MÉDIO regular  
noturno**

## **APÊNDICE I**

### **Roteiro de entrevista à Gerente de Ensino, Gestão e Integração Coordenadoria Norte Fluminense I-Data: 04/11/09**

#### **Foco da entrevista: E. Médio regular noturno e EJA de E. Médio**

1. A gerência de ensino tem desenvolvido algum trabalho específico com a EJA? Existe alguma coordenação específica dentro da Coordenadoria de ensino para a EJA?
2. O CES promove algum encontro de capacitação dos professores?
3. Você observa que há uma demanda maior pelo ensino regular noturno ou pela EJA?
4. E a oferta é suficiente?
5. O que levaria os alunos a preferirem uma ou outra modalidade?
6. Que vantagens e desvantagens apresentam uma e outra modalidade? E sua experiência com o fundamental, há uma percepção diferente desse aluno quanto ao nível de interesse?
7. Seria a certificação mais facilitada uma atração irresistível? Você já ouviu algum aluno dizer que ao buscar um emprego o fato de ter sido ou ser aluno de EJA isso o desqualifica? Então quem busca a EJA é porque tem um objetivo imediato?
8. Qual o perfil desses alunos? Há mais jovens ou adultos? Há mais mulheres ou homens? E a faixa etária? São trabalhadores? E no regular?
9. Quais escolas oferecem o ensino regular noturno?
10. Há escolas que oferecem tanto o regular noturno quanto a EJA?
11. O curso é apenas presencial ou semipresencial?
12. Em que escolas há maior quantitativo de alunos?
13. E essa concentração é maior na EJA ou no regular noturno?



## APÊNDICE II

**QUESTIONÁRIO** referente à pesquisa:  
**Juventude e o ensino médio noturno: uma escolha entre o regular e a educação de jovens e adultos no contexto dos (des)amparos das políticas públicas**  
**Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais/ CCH**

ESTUDANTE DA EJA  ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO  Questionário nº \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_/\_\_\_/2010  EJA  REGULAR

### BLOCO 1 – IDENT. SOCIO-DEMOGRÁFICA

#### 1.1-QUAL É A SUA IDADE?

Tenho \_\_\_\_\_ anos

#### 1.2-SEXO DO RESPONDENTE:

01-( ) masculino      02-( ) feminino

#### 1.3-COMO VOCÊ DIZ, QUANDO PERGUNTAM QUAL É A SUA COR?

01-( ) Branca                      04-( ) Amarela  
02-( ) Preta (Negra)          05-( ) Indígena  
03-( ) Parda

#### 1.4-QUAL É O SEU ESTADO CIVIL?

01-( ) Solteiro(a)  
02-( ) Casado(a)  
03-( ) Separado(a), Divorciado(a)  
04-( ) Viúvo(a)  
05-( ) Vive junto c/algumém

#### 1.5-QUANTAS PESSOAS RESIDEM EM SUA CASA, CONTANDO COM VOCÊ?

01-( ) duas                      04-( ) cinco  
02-( ) três                      05-( ) mais de cinco  
03-( ) quatro

#### 1.6- COM QUEM VOCÊ MORA?

01-( ) Marido/Esposa  
02-( ) Pais  
03-( ) Amigo(s)  
04-( ) Sozinho(a)  
05-( ) Outro: \_\_\_\_\_

#### 1.7-A RESIDÊNCIA ONDE MORA É:

01-( ) Própria – já paga  
02-( ) Própria – ainda pagando  
03-( ) Alugada  
04-( ) Cedida por empregador  
05-( ) Cedida de outra forma.  
06-( ) Outra. Anotar: \_\_\_\_\_

#### 1.8-VOCÊ TEM COMPUTADOR?

01-( ) Tenho e sei utilizar  
02-( ) Tenho e não sei usar  
03-( ) Não

#### 1.9-COMO VOCÊ VEM PARA A ESCOLA?

01-( ) A pé.  
02-( ) De bicicleta  
03-( ) Ônibus / Van  
04-( ) Motocicleta  
05-( ) Automóvel  
06-( ) Outro. Anotar: \_\_\_\_\_

#### 1.10- LUGAR ONDE NASCEU:

CIDADE: \_\_\_\_\_  
ESTADO: \_\_\_\_\_

#### 1.11- ONDE RESIDE ATUALMENTE:

01-( ) Campos dos Goytacazes  
02-( ) Distrito de Campos dos Goytacazes  
03-( ) Outro município.

#### HÁ QUANTO TEMPO?

01-( ) Há um ano.  
02-( ) De dois a quatro anos.  
03-( ) De cinco a dez anos.  
04-( ) Há mais de dez anos.  
05-( ) Outro: \_\_\_\_\_

#### 1.12- INDIQUE O BAIRRO, CASO SUA RESIDÊNCIA SEJA EM CAMPOS DOS GOYTACAZES:

Anotar: \_\_\_\_\_

### BLOCO 2 – IDENTIFICAÇÃO e PASSADO ESCOLAR

#### 2.1- EM QUAL SÉRIE/fase VOCÊ ESTÁ MATRICULADO/A?

01-( ) 1ª fase/série do Ensino Médio  
02-( ) 2ª fase/série do Ensino Médio  
03-( ) 3ª fase/série do Ensino Médio

2.2- VOCÊ REPETIU ALGUMA SÉRIE/ANO/FASE NESTA ESCOLA (no curso noturno)?

01-( ) Não      02-( ) Sim. Qual (is)? \_\_\_\_\_

2.3- SE SIM, QUAIS FORAM OS MOTIVOS OU CAUSAS DAS POSSÍVEIS REPETÊNCIAS?

2.4- HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ MATRICULADO(A) NESTA ESCOLA?

01-( ) de 1 mês a 6 meses      06-( ) 3 anos  
02-( ) de 7 meses a 1 ano      07-( ) 3 anos e meio  
03-( ) 1 ano e meio      08-( ) 4 anos  
04-( ) 2 anos      09-( ) mais de 5 anos  
05-( ) 2 anos e meio

2.5- JÁ PRECISOU INTERROMPER OS ESTUDOS NESTA ESCOLA?

01-( ) Não  
02-( ) Sim. Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

Por quê?

A-( ) tive que trabalhar  
B-( ) não queria estudar  
C-( ) doença  
D-( ) outras situações \_\_\_\_\_

E EM OUTRA ESCOLA?    01-( ) Sim    02-( ) Não  
POR QUÊ? \_\_\_\_\_

2.6-SOBRE ESSE PERÍODO DE TEMPO NA ESCOLA, POR QUANTAS ESCOLAS VOCÊ PASSOU ATÉ HOJE?

01-( ) sempre estudei na mesma escola  
02-( ) por duas escolas  
03-( ) por três escolas  
04-( ) por mais de três escolas

**SE VOCÊ É ALUNO DA EJA RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO:**

2.7- JÁ ESTUDOU EM OUTRAS ESCOLAS QUE OFERECEM A EJA (no ensino médio) ANTES DE MATRICULAR-SE NESTA?

01-( ) Não  
02-( ) Sim. Quantas escolas?  
a-( ) 1 escola    b-( ) 2 escolas    c-( ) 3 escolas

2.8- JÁ FREQUENTOU O ENSINO MÉDIO REGULAR ANTES DE SE MATRICULAR NA EJA?

01-( ) Não      02-( ) Sim

Caso a resposta tenha sido positiva, indique se você cursou numa escola: ( ) pública    ou    ( ) particular

Em que turno? ( ) manhã    ( ) tarde    ( ) noite

**SE VOCÊ É ALUNO DO ENSINO MÉDIO REGULAR, RESPONDA:**

2.7- JÁ ESTUDOU EM OUTRAS ESCOLAS QUE OFERECEM O ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO ANTES DE MATRICULAR-SE NESTA?

01-( ) Não  
02-( ) Sim. Quantas escolas?  
a-( ) 1 escola    b-( ) 2 escolas    c-( ) 3 escolas

2.8- JÁ FREQUENTOU A EJA ANTES DE SE MATRICULAR NO ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO?

01-( ) Não      02-( ) Sim

Caso a resposta tenha sido positiva, indique se você cursou numa escola: ( ) pública    ou    ( ) particular

Em que turno? ( ) manhã    ( ) tarde    ( ) noite

**As demais perguntas são gerais (seja você aluno da EJA ou de regular)**

2.9-VOCÊ REPETIU ALGUMA SÉRIE NO CURSO REGULAR DIURNO (seja no ensino fundamental ou médio)?

01-( ) Não      02-( ) Sim. Qual(ais)? \_\_\_\_\_

2.10- ONDE VOCÊ CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL?

01-( ) Escola pública estadual em Campos dos Goytacazes  
02-( ) Escola pública estadual em outro município  
03-( ) Escola pública municipal em Campos dos Goytacazes  
04-( ) Escola pública municipal em outro município  
05-( ) Escola particular

Essa escola está localizada na área urbana ou rural? \_\_\_\_\_

2.11- QUAL A ÚLTIMA SÉRIE QUE VOCÊ FEZ NO CURSO REGULAR DIURNO?

01-( ) 1ª série  
02-( ) 2ª série  
03-( ) 3ª série  
04-( ) 4ª série  
05-( ) 5ª série  
06-( ) 6ª série  
07-( ) 7ª série  
08-( ) 8ª série  
09-( ) 1º ano  
10-( ) 2º ano  
11-( ) 3º ano

} ensino fundamental  
} ensino médio

12-( ) Não cursou nenhuma série

**2.12- COM QUE IDADE VOCÊ CONCLUIU O ENSINO FUNDAMENTAL?**

- 01-( ) 14 anos  
02-( ) 15 anos            05-( ) 18 anos  
03-( ) 16 anos            06-( ) 19 anos  
04-( ) 17 anos            07-( ) 20 anos ou mais

**2.13- QUAL A FASE/SÉRIE QUE VOCÊ CURSOU no 1º semestre de 2009?**

- 01-( ) 1º ano do ensino médio  
02-( ) 2º ano do ensino médio  
03-( ) 3º ano do ensino médio  
**E no 2º semestre de 2009?**

**Anote:** \_\_\_\_\_

**2.14 - ESCOLARIDADE DO PAI:**

- 01-( ) analfabeto  
02-( ) sabe assinar o nome (nunca frequentou a escola)  
03-( ) sabe ler (nunca frequentou a escola)  
04-( ) ensino fundamental (da 1ª a 4ª série incompleta)  
05-( ) ensino fundamental (da 1ª a 4ª série completa)  
06-( ) ensino fundamental (da 5ª a 8ª série incompleta)  
07-( ) ensino fundamental (da 5ª a 8ª série completa)  
08-( ) ensino médio incompleto  
09-( ) ensino médio completo  
10-( ) ensino superior incompleto  
11-( ) ensino superior completo  
12-( ) não sabe

**2.15 - ESCOLARIDADE DA MÃE:**

- 01-( ) analfabeta  
02-( ) sabe assinar o nome (nunca frequentou a escola)  
03-( ) sabe ler (nunca frequentou a escola)  
04-( ) ensino fundamental (da 1ª a 4ª série incompleta)  
05-( ) ensino fundamental (da 1ª a 4ª série completa)  
06-( ) ensino fundamental (da 5ª a 8ª série incompleta)  
07-( ) ensino fundamental (da 5ª a 8ª série completa)  
08-( ) ensino médio incompleto  
09-( ) ensino médio completo  
10-( ) ensino superior incompleto  
11-( ) ensino superior completo  
12-( ) não sabe

**2.16- VOCÊ MATRICULOU-SE NESTA ESCOLA:**

- 01-( ) Porque era a mais perto de minha casa.  
02-( ) Porque era a melhor.  
03-( ) Porque tenho amigos aqui.  
04-( ) Porque não consegui matrícula em outra escola.  
05-( ) Outro motivo. Anotar \_\_\_\_\_

**2.17-COM QUE IDADE VOCÊ COMEÇOU FREQUENTAR A ESCOLA?** \_\_\_\_\_

**2.18- SOBRE SEU ACESSO À REDE ESCOLAR PRIVADA E PÚBLICA:**

- 01-( ) sempre estudei na rede pública  
02-( ) estudei mais em rede pública do que privada  
03-( ) estudei mais em escolas da rede privada do que pública  
04-( ) Outras possibilidades: \_\_\_\_\_

**2.19-SUA FAMÍLIA/RESPONSÁVEL PARTICIPOU DA SUA VIDA ESCOLAR?**

- 01-( ) sim, sempre    02-( ) não, nunca    03-( ) às vezes  
Se sim, como era essa relação?

Se não, você acha que isso teve influência?

**BLOCO 3- SOBRE A DIMENSÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA E SUA VIVÊNCIA**

**3.1-SOBRE AS AULAS, E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA, VOCÊ CONSIDERA?**

- 01-( ) foi bom pois tinha recursos e professores bem preparados  
02-( ) foi péssimo pois tinham poucos recursos e os professores não estavam bem preparados  
03-( ) foi ótimo  
04-Outras opções: \_\_\_\_\_

**3.2-QUAL(IS) DISCIPLINAS QUE VOCÊ MAIS GOSTAVA?**

Por quê? \_\_\_\_\_

**3.3-SOBRE SEU APRENDIZADO QUANTO AS MATÉRIAS:**

- 01-( ) aprendi e estudava  
02-( ) aprendi pouco pois estudava pouco  
03-( ) aprendi pouco pois não tive bons professores  
04-( ) estudava para as matérias que gostava  
05-( ) Outras opções \_\_\_\_\_

**3.4-COMO VOCÊ AVALIA A INFLUÊNCIA E IMPORTÂNCIA DA SUA TRAJETÓRIA ESCOLAR EM SUA VIDA?**

- 01-( ) muito importante  
02-( ) pouco importante  
03-( ) sem nenhuma importância  
Por quê? \_\_\_\_\_

**3.5- QUAIS SÃO SEUS PROJETOS PRESENTES E FUTUROS?**

- 01-( ) trabalhar  
02-( ) estudar  
03-( ) trabalhar e estudar  
04-( ) outros, quais? \_\_\_\_\_

**3.6-A ESCOLA LHE AUXILIOU NESTE PROJETO?**

**3.7- NO QUE DIZ RESPEITO AO SEU DESEMPENHO E SUAS NOTAS NA ESCOLA, VOCÊ:**

- 01-( ) empenhava-se bastante e cumpria suas tarefas  
02-( ) não se empenhava muito,pois \_\_\_\_\_  
03-( ) Outras possibilidades: \_\_\_\_\_

**BLOCO 4- SOBRE AS RELAÇÕES/ INTERAÇÕES SOCIAIS NOS TEMPOS E ESPAÇOS DA ESCOLA:**

**4.1-COMO ERA E É SUA RELAÇÃO COM OS PROFESSORES?**

- 01-( ) boa      02-( ) ruim    03-( ) ótima  
04-( ) péssima    05-( ) depende do professor

**4.2-RELAÇÕES ENTRE OS PARES (COLEGAS):**

- 01-( ) boa      02-( ) ruim    03-( ) ótima  
04-( ) péssima      05-( ) depende do colega

**4.3- COMO ERA E É SUA RELAÇÃO COM OS COORDENADORES, DIRETORES, INSPETORES?**

- 01-( ) boa      02-( ) ruim    03-( ) ótima  
04-( ) péssima    05-( ) depende do coordenador, diretor, inspetor, etc.

**4.4- O QUE ACHAVA E ACHA DAS REGRAS ESCOLARES?**

- 01-( ) importantes  
02-( ) sem sentido  
Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**BLOCO 5 – IDENTIFICAÇÃO OCUPACIONAL E ECONÔMICA**

**5.1- PROFISSÃO atual:**

do pai \_\_\_\_\_  
da mãe \_\_\_\_\_

**5.2- VOCÊ ATUALMENTE É ou ESTÁ (pode marcar duas opções caso queira):**

- 01-( ) Dono(a) de algum negócio  
02-( ) Profissional autônomo- pagando INSS (pedreiro, motorista, manicure, cabeleireiro, etc)  
03-( ) Funcionário(a) público  
04-( ) Autônomo diarista (faxina, servente, lavador de carro, vendedor de rua, segurança e, similares)  
05-( ) Tentando emprego  
06-( ) Estudante (só estuda)  
07-( ) Do lar  
08-( ) Aposentado  
09-( ) Outro. Anotar: \_\_\_\_\_

**5.3- CASO TRABALHE, QUAL É A SUA RENDA MENSAL APROXIMADAMENTE?**

- 01-( ) de meio a 1 salário mínimo  
02-( ) de 1 salário e meio a 3 salários  
03-( ) mais de 3 salários

**5.4- QUAL FUNÇÃO EXERCE NO SEU TRABALHO ATUAL?**

Anotar: \_\_\_\_\_  
( ) Nenhuma/Não trabalho

**5.5- VOCÊ TEM CARTEIRA ASSINADA?**

- 01-( ) Sim      02-( ) Não      03-( ) Não trabalho

**5.6- COM QUE IDADE COMEÇOU A TRABALHAR?**

Com \_\_\_\_\_ anos  
( ) Nenhuma/Não trabalho

**5.7- QUAL ERA A SUA FUNÇÃO NESTE PRIMEIRO EMPREGO?**

Anotar: \_\_\_\_\_  
( ) Nenhuma/Não trabalho

**5.8- QUEM TRABALHA NA SUA CASA?**

Anotar: \_\_\_\_\_

**5.9- QUAL O TOTAL DA RENDA MENSAL DE TODOS QUE TRABALHAM NA SUA CASA?**

Anotar: \_\_\_\_\_  
( ) Nenhuma/ Sem renda

**5.10- DE QUE VOCÊ VIVE?**

- 01-( ) Do próprio salário  
02-( ) Do próprio salário e da ajuda dos pais  
03-( ) Do próprio salário e da ajuda do marido/esposa  
04-( ) Da ajuda dos pais

Obrigada por sua participação nesta pesquisa.  
Atenciosamente,  
Mírian Carvalho

**Caso concorde em participar de entrevista posterior, deixe seu nome e telefone para contato: \_\_\_\_\_**

## APÊNDICE III

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA aos alunos da EJA e do ENSINO MÉDIO REGULAR** **NOTURNO**

1- **POR QUE ENSINO MÉDIO** e NÃO O TÉCNICO OU PROFISSIONALIZANTE?

2- **POR QUE OPTOU PELA EJA** ou POR QUE MIGROU DO REGULAR?

-Há **dificuldades** na realização deste curso?

-Há **vantagem ou desvantagem**? Quais?

-Tem planos de ingressar na universidade? Acredita que o curso poderá proporcionar isso?

3- **O QUE SIGNIFICA ESTAR NA ESCOLA?** (DIREITO à educação)

4- **O QUE É SER ALUNO? E NO NOTURNO?**

-Há expectativas diferentes sobre o aluno do noturno?

-Desempenhou bem seu papel de aluno até aqui?

-Como é o relacionamento com os outros estudantes (mais jovens ou mais velhos)?

-Como era o relacionamento no diurno?

-E com os professores, diretores, pessoal de apoio, porteiro?

-Faz diferença ser aluno (a) da eja ou do regular na conquista do emprego?

5- **QUAL O PAPEL e/ou FUNÇÃO DA ESCOLA?**

-A(s) escola(s) vem **cumprindo** o que você considera ser o seu papel?

-Como se sente, em termos de **preparação**, no que diz respeito: - **aos conhecimentos - ingresso no mundo do trabalho - continuidade dos estudos**

6- **VOCÊ INTERROMPEU OS ESTUDOS ANTERIORMENTE? POR QUANTOS ANOS? POR QUÊ? POR QUE VOLTOU A ESTUDAR?**

### **7- SOBRE SER CRIANÇA, ADOLESCENTE E JOVEM na escola:**

-Você considera que a escola os vê somente como alunos ou também os enxergava como crianças, adolescentes e jovens?

-O que é ser jovem hoje?

-Qual a participação da escola em sua vida?

### **8- VOCÊ SE SENTE BEM NA ESCOLA?**

- O que achou da experiência escolar?

-Quais têm sido suas principais preocupações como aluno?

-Quais foram seus maiores aprendizados na escola? das matérias -das amizades - matérias e amizades

-Você considera o que aprendeu na escola como sendo? útil – de qualidade- inútil - sem sentido

-No que diz respeito ao seu desempenho e suas notas na escola, como foram?

-Quais foram os principais problemas e dificuldades enfrentados na vida escolar? De quem você obteve ajuda na resolução destes problemas?

-O que lhe dava e dá mais sentido e motivação para estudar?

### **9-SOBRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROJETOS:**

-Como você avalia a influência e importância da sua trajetória escolar em sua vida?

-Quais são seus projetos presentes e futuros?

-A escola lhe auxiliou neste projeto?