



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ

RAFAEL RIBEIRO SOARES

INDAGAÇÕES ACERCA DO PAPEL DA EJA NA CONTEMPORANEIDADE

Rio de Janeiro

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ

RAFAEL RIBEIRO SOARES

INDAGAÇÕES ACERCA DO PAPEL DA EJA NA CONTEMPORANEIDADE

Dissertação apresentada à banca examinadora do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como requisito para a obtenção de grau de Mestre em Educação Matemática, sob orientação da Professora Marisa Leal.

Rio de Janeiro
2018

CIP - Catalogação na Publicação

S676i Soares, Rafael Ribeiro
INDAGAÇÕES ACERCA DO PAPEL DA EJA NA
CONTEMPORANEIDADE / Rafael Ribeiro Soares. -- Rio
de Janeiro, 2018.
71 f.

Orientadora: Marisa Leal.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Instituto de Matemática, Programa
de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, 2018.

1. Educação de Jovens e Adultos. I. Leal, Marisa,
orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ

RAFAEL RIBEIRO SOARES

INDAGAÇÕES ACERCA DO PAPEL DA EJA NA CONTEMPORANEIDADE

Dissertação apresentada à banca examinadora do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como requisito para a obtenção de grau de Mestre em Educação Matemática, sob orientação da Professora Marisa Leal.

Data da aprovação: 28 de Agosto de 2018

Professora Marisa Leal IM-UFRJ (Presidente)

Professor Nei Rocha IM-UFRJ

Professora Walcy Santos IM-UFRJ

Professora Jeanne Denise B. de Barros UERJ

Rio de Janeiro
2018

Dedico este trabalho à minha família.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

À minha família, que soube conviver com a minha ausência.

À Professora Marisa Leal, grande companheira de jornada, e que, de modo especial, ofertou-me, além de seu precioso tempo, o suporte, as sugestões e as correções necessárias e decisivas para a realização desta dissertação.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

EPÍGRAFE

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os
homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Paulo Freire

RESUMO

Sendo o aluno o centro da relação ensino-aprendizagem é consenso que todos os envolvidos nesse processo estabeleçam meios que permitam ao aprendiz usufruí-la da melhor maneira possível. Porém, ainda são poucas as iniciativas voltadas para a tarefa de buscar tal fim, principalmente no que se refere ao ensino. Assim, um exemplo de tema que merece ser revisto diz respeito ao papel que a EJA tem desempenhado no processo educacional brasileiro na atualidade. Durante o período de atuação na etapa de ensino denominada EJA, observa-se a propagação de um ensino depositário cujo principal objetivo parece ser criar mão-de-obra para o setor de indústrias e serviços, tendo em vista que o ensino tem se configurado num meio de incentivo ao capitalismo. Aliada a essa hipótese, não se pode deixar de notar a falta de preocupação por parte dos responsáveis com a elaboração de currículos oficiais que visem a oferecer autonomia aos professores, para que possam auxiliar na formação de um cidadão crítico-reflexivo. Assim como um círculo vicioso, aparentemente sempre irá se esbarrar na lógica do mercado capitalista ao qual não interessa a formação de sujeitos autônomos e senhores de suas decisões. Diante disso, cabem as perguntas: a quem interessa a cristalização do quadro anteriormente exposto? A extrema heterogeneização de turmas da EJA mais atrapalha ou mais auxilia o processo de ensino-aprendizagem? De que forma o professor tem sido limitado a fim de que não consiga se tornar um eficaz agente de mudança? Estaria o próprio currículo amarrando ações as quais visem a transformar essa realidade? Como professor e aluno se enxergam dentro desse processo? Teriam eles a consciência de que são elementos manipuláveis dentro de um sistema corrompido? Um dos nossos objetivos é tentar responder a esses questionamentos. Observa-se que a responsabilidade docente está no fato de que cabe a eles abrir espaço para o uso de novas teorias dando margem à reformulação do ensino. Ao negligenciarem essa atitude, os professores aparentam trabalhar, na realidade, para a cristalização dessas dificuldades, por conta de um currículo que os desfavorece. Além do mais, em um tempo em que se conhece a importância de formar alunos dotados de capacidade reflexiva, soa incoerente que existam, ainda hoje, profissionais que abram mão da chance de questionar, levantar hipóteses, refletir e, se necessário, romper com o estabelecido. É importante ter em mente que somente a postura crítica pode alterar esse quadro e que alunos reflexivos jamais existirão se continuarem a ser formados por profissionais que abram mão da oportunidade de contestar doutrinas que necessitam claramente ser reformuladas.

Palavras-chave: Educação, EJA, Crítica.

ABSTRACT

Since the student is in the spotlight of the teaching-learning relationship it is agreed that all people involved in this process establish means to the learner to enjoy it in the best way possible. However, there are few initiatives for this task to achieve such objective, principally in what concerns education. So, an example of subject that deserves to be reviewed is what kind of role the Educação de Jovens e Adultos (EJA) has developed in the Brazilian educational process nowadays. During the period of operation in the teaching stage called EJA it is observed the propagation of the education that has as main objective to provide labor for the industry and service sectors in view of the fact that education has been configured in an environment of incentive to capitalism. Together with this hypothesis, it can't be denied the lack of concern on the part of those responsible for drawing up the official curriculum in offering autonomy for teachers, so that they can help to build the background of critical and reflective citizens. Just like a vicious circle, apparently this reality follows the same logic of the capitalist market that does not have the focus on the formation of autonomous people and masters of their own decisions. Faced with this, some questions arise: who is interested in the paralysis of the situation previously exposed? Does the extreme equality of the EJA's classes disturb or help the teaching-learning process? In what ways are teachers being limited in order to impede them to be an efficient agent of change? Are people who create the curriculum retarding the actions that can transform this reality? How do teacher and student see each other in this process? Do they know that they are manipulable elements in a corrupted system? These facts allow us to think that the teachers' responsibility lies in the fact that it is their burden to use new theories in order to reformulate the education. When this attitude is neglected the teachers work, in reality, to end these difficulties because of a curriculum that disadvantages them. In addition, in a time when one knows the importance of graduating students with good reflective ability, it is inconsistent that there are until nowadays professionals that give up the chance of questioning, raise hypotheses, think, and, if necessary, break up with the established. It is important to keep in mind that only a critical posture can change this reality and that there will be no reflective students if they continue to be taught by professionals who give up the opportunity to challenge doctrines that clearly need to be reformulated.

Key-words: Education, EJA, Criticality.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: percentual relativo à questão aberta 1 – professores	46
Gráfico 2: percentual relativo à questão aberta 2 – professores.....	47
Gráfico 3: percentual relativo à questão aberta 4 – professores.....	48
Gráfico 4: percentual relativo à questão fechada 1 – professores.....	48
Gráfico 5: percentual relativo à questão fechada 2 – professores.....	49
Gráfico 6: percentual relativo à questão fechada 3 – professores.....	49
Gráfico 7: percentual relativo à questão fechada 4 – professores.....	50
Gráfico 8: percentual relativo à questão aberta 1 - alunos.....	51
Gráfico 9: percentual relativo à questão aberta 2 - alunos.....	52
Gráfico 10: percentual relativo à questão aberta 3 - alunos.....	52
Gráfico 11: percentual relativo à questão aberta 4 - alunos	53
Gráfico 12: percentual relativo à questão fechada 1 - alunos	53
Gráfico 13: percentual relativo à questão fechada 2 - alunos.....	54
Gráfico 14: percentual relativo à questão fechada 3 - alunos	54
Gráfico 15: percentual relativo à questão fechada 4 - alunos	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Comparação entre o método quantitativo e o método qualitativo.....	44
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A EJA E SUA HISTÓRIA	16
1.1 Princípios norteadores da Educação para Jovens e Adultos: divergências teórico-práticas.....	20
1.2 Incongruências entre teoria e prática docente.....	26
1.3 O jovem, o adulto e o idoso no processo educacional na EJA: Conflitos....	27
2 A IDEOLOGIA PRESENTE NA EDUCAÇÃO	32
2.1 A ideologia implícita à Educação de Jovens e Adultos: a questão curricular.....	34
2.2 A falta de autonomia pedagógica e os malefícios para a formação discente.....	36
2.3 Que tipo de aluno está sendo formado.....	38
2.4 A EJA em um mundo em constante transformação.....	40
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	42
3.1 Abordagem qualitativa e abordagem quantitativa.....	43
3.2 Instrumentos de Coleta de Dados.....	44
3.3 Procedimentos de Coletas de Dados.....	45
3.4 Procedimentos de análise dos Dados.....	45
4 COMPILAÇÕES DE DADOS: QUESTIONÁRIO A (PROFESSORES)	46
5 COMPILAÇÕES DE DADOS: QUESTIONÁRIO B (ALUNOS)	51
CONCLUSÃO	56
REFERÊNCIAS	59
ANEXO A: QUESTIONÁRIO A: A VISÃO DO PROFESSOR DA EJA	63
ANEXO B: QUESTIONÁRIO B: A VISÃO DO ALUNO DA EJA	65
ANEXO C: CURRÍCULO DE MATEMÁTICA DA EJA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO	66

INTRODUÇÃO

Educar é transmitir ideias, conhecimentos que através de uma prática podem transformar ou conservar a realidade. A educação, portanto, é mediação entre teoria e prática. (FARIA, 2000, p.11)

Possuir senso crítico é, indubitavelmente, um dos fatores essenciais para que o indivíduo adquira autonomia de pensamento. Porém, para alcançá-la, torna-se necessário reconsiderar toda e qualquer informação ou até mesmo políticas educacionais antes de tomá-las por verdade e por ações perfeitas que não necessitam de ajustes. Para tanto é necessário “servir-se da razão para tentar pensar o mundo e sua própria vida (...)” (COMTE-SPONVILLE, 2003, p. 251-252).

Evidentemente, não é de um dia para o outro que se alcança tal postura. Pelo contrário, é preciso dar início a um processo diário de esforçar-se no sentido de adotar um olhar questionador, exigência dos novos tempos. E esse processo começa na Escola, pois é esse o espaço ideal para a construção de um cidadão crítico-reflexivo, visto que pensar e refletir não são tarefas exclusivas dos filósofos. Pelo contrário:

(...) pensa e reflete quem estuda história geral, ou se propõe a resolver uma equação matemática, ou até mesmo quem pensa sobre o que fazer no fim de semana ou escreve um poema (COMTE-SPONVILLE, 2003 apud ARANHA, MARTINS 2009, p.27).

Sendo o aluno o centro da relação ensino-aprendizagem, é consenso que todos os envolvidos nesse processo estabeleçam meios que permitam ao aprendiz usufruí-la da melhor maneira possível. Apesar disso, ainda são poucas as iniciativas voltadas para a tarefa de buscar tal fim, principalmente no que se refere ao ensino.

Nesse sentido, como professor e, sobretudo, pesquisador, nesses novos tempos cheios de novas exigências, convém não apenas estimular a criticidade, como também desenvolver a consciência de que é preciso empregar-se com dedicação na tarefa de pôr em discussão quaisquer ações as quais possuam a aparência de virtude, mas, na verdade, trazem em si o intuito de impedir “o sonho e a utopia” (FREIRE, 1996, p.15).

A esse respeito, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, doravante *PCN's*, sustentam que “o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda no despertar do novo milênio (...)” (BRASIL, 1997, p. 5).

Dessa forma, torna-se urgente cada dia mais “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva (...)” (BRASIL, 1997, p. 5).

Ou seja, é preciso reconsiderar muito do que foi produzido até hoje em se tratando de discurso oficial. Assim, um exemplo de tema que merece ser revisto diz respeito ao papel que a Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, tem desempenhado no processo educacional brasileiro na atualidade.

No entanto, antes de quaisquer outras considerações, é importante frisar: apesar da necessidade de reconsiderar estudos anteriores a respeito do tema em questão, não se busca aqui desvalorizar o trabalho daqueles que nos precederam. Pelo contrário, não há dúvidas de que os esforços antecedentes foram responsáveis por lançar as bases sobre as quais se sustentam trabalhos como esta dissertação.

Apesar disso, deve-se ter em conta que muito do que se produziu até hoje não está de acordo com o que foi e também com o que é trabalhado. E esse é um elemento que merece ser destacado. Diante do exposto, é momento de ressaltar que esta pesquisa se baseia no conceito de educação proposto por Paulo Freire na obra *Pedagogia da Autonomia*:

Nesse contexto em que o ideário neoliberal incorpora, dentre outras, a categoria da autonomia, é preciso também atentar para a força de seu discurso ideológico e para as inversões que pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade. Como contraponto, denunciando o mal estar que vem sendo produzido pela ética do mercado (...). Essa dimensão utópica tem na pedagogia da autonomia uma de suas possibilidades. (FREIRE, 1996, p.11)

De acordo com o exposto acima, ocorre uma espécie de propagação de um ensino depositário, cujo principal objetivo parece ser a criação de mão-de-obra para o setor de indústrias e serviços, configurando-se o ensino num meio de incentivo à indústria capitalista.

Aliada a essa hipótese, não se pode deixar de notar a falta de preocupação por parte dos responsáveis pela elaboração de currículos oficiais em oferecer autonomia aos professores, para que possam auxiliar na formação de um cidadão crítico-reflexivo.

Visto que, como um círculo vicioso, tal problemática parece esbarrar na lógica do mercado capitalista, a quem não interessa a formação de sujeitos autônomos e senhores de suas decisões, principalmente quando estes são indivíduos pertencentes a classes menos favorecidas.

Diante disso, cabem as perguntas: a quem interessa a cristalização do quadro anteriormente exposto? A extrema heterogeneização de turmas da EJA mais atrapalha

ou mais auxilia o processo de ensino-aprendizagem? De que forma o professor tem sido limitado a fim de que não consiga se tornar um eficaz agente de mudança? Estaria o próprio currículo amarrando ações as quais visem a transformar essa realidade? Como professor e aluno se enxergam dentro desse processo? Teriam eles a consciência de que são elementos manipuláveis dentro de um sistema corrompido?

Apegar-se a respostas simplórias fornecidas pelo senso-comum contribui para a cristalização das dúvidas. No entanto, onde estará, de fato, a origem dos problemas? São vários os questionamentos e o propósito desta dissertação é buscar possíveis respostas para alguns deles.

Isso será feito por meio de uma pesquisa baseada na análise qualitativa de elementos teóricos formados por materiais já elaborados, constituídos, basicamente, por livros e artigos científicos, e quantitativa relativa à análise de questionários propostos a professores de diversas disciplinas e alunos da Rede Municipal de Ensino do Município de Nova Iguaçu, local onde o autor atua como docente na EJA. Acrescente-se que a escolha dos sujeitos-informantes é aleatória, embora todos curseem esta modalidade de ensino.

Além do mais, é necessário acrescentar o seguinte: a importância de se realizar esta pesquisa se justifica pela necessidade de o ensino de conteúdos não ser direcionado por um fim em si mesmo, sob pena de o aluno aceitar como verdadeiro o que lhe ensinam sem, no entanto, compreender. Simultaneamente, pretende-se conscientizar os professores da necessidade de romper com o estabelecido, de rever as bases sobre as quais fundamentam sua ação quando esta se mostra falha e pouco proveitosa para eles e para o aluno. Nesse sentido, torna-se fundamental a realização de trabalhos com os alunos, visando incentivá-los.

De fato, este estudo cumpre tal fim, pois pretende investigar mais a fundo a maneira como professores e alunos enxergam o contexto de aprendizagem em que estão inseridos.

Autores tais como Clarice Gomes Costa, Vera Capucho, Cipriano Carlos Luckesi, Márcia Regina Oliveira, Menga Lüdke, Ana Lúcia de Faria, Paulo Freire, entre outros, foram estudados a fim de fundamentar a pesquisa que se segue.

A dissertação compõe-se de 5 capítulos, além de Conclusão, Referências e 2 Anexos. O primeiro capítulo se intitula *A EJA e sua História* e seu propósito é analisar as condicionantes históricas que mediaram o processo de criação e evolução da EJA.

O capítulo 2, *A Ideologia Presente na Educação*, discorre sobre os fundamentos que norteiam o processo educacional no Brasil e disserta, também, sobre a estreita ligação e dependência entre teoria e prática educativa.

Além disso, analisa como a falta de autonomia docente influencia a formação discente, destacando pontos a serem considerados durante o processo de ensino-aprendizagem, observando, além disso, o papel desempenhado pela EJA num mundo em constante transformação.

O capítulo seguinte, *Os Caminhos Metodológicos da Pesquisa*, foi escrito com dupla finalidade: explicitar as orientações metodológicas que nortearam a pesquisa e estabelecer critérios para se proceder as análises.

Logo após, têm-se dois capítulos dedicados à análise dos questionários, os quais foram entregues a professores e alunos da EJA. Esses capítulos são seguidos da Conclusão, das Referências e dos Anexos.

Assim, resta somente esclarecer que uma das ideias iniciais desta dissertação é incentivar a discussão do tema abordado, isto é, apresentar elementos capazes de embasar pesquisas posteriores, mais elaboradas e mais próximas da descrição dos fatos.

Portanto, não se pretende, aqui, dar conta de todas as ocorrências relativas à problemática sugerida, e sim auxiliar sua exploração posterior com perspectivas de contribuir para a solução dos problemas expostos, agregando as conclusões do autor no decorrer da pesquisa e suas reflexões sobre o objeto discutido, indicando ou não novas problemáticas as quais devam merecer pesquisas adicionais.

1 A EJA E SUA HISTÓRIA

O objetivo do presente capítulo é realizar um apanhado da criação da Educação de Jovens e Adultos, bem como contextualizar historicamente seu surgimento. Além disso, pretende-se analisar os principais fatores pelos quais houve a necessidade de criar um novo modelo de ensino.

Conforme Cláudia Regina de Paula e Márcia Cristina de Oliveira destacam, na obra *Educação de Jovens e Adultos*,

A história do EJA nos revela um processo de avanços e recuos, tendo uma dinâmica específica a partir do século XX. Se, por um lado, é nesse período que o Brasil avança na consolidação de sua identidade e autonomia política e econômica enquanto nação de vocação própria, por outro, as lutas sociais também vão consolidando e conformando sua identidade cultural. (2011, p.15)

Assim, percebe-se que a criação da EJA tem início no período jesuítico, quando “pode-se dizer que aí começava a educação de adultos no país” (AZEVEDO, 1971, p.515, *apud* PAULA; OLIVEIRA, 2011, p.16).

Entretanto, como se pode perceber após a análise do exposto acima, a EJA surge num contexto de afirmação de aspectos culturais, com características religiosas, pois, em princípio, os jesuítas viam no processo de alfabetização de índios adultos uma oportunidade de catequizá-los, não tendo como principal elemento norteador a educação laica:

Ao ministrarem aos índios, já adultos, as primeiras noções da religião católica, bem como da cultura ocidental, como afirmava Fernando Azevedo, pode-se dizer que aí começava a educação de adultos no país. (AZEVEDO, 1971, p.511, *apud* PAULA; OLIVEIRA, 2011, p.16).

Sobre o mesmo tema, GALVÃO e SOARES sustentam o seguinte:

Pode-se afirmar que, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, o ensino do ler e do escrever aos adultos indígenas, ao lado da catequese, constituiu uma das ações prioritárias no interior do projeto de colonização (2005, p.258).

Ocorre, porém, que os jesuítas deixaram o Brasil e, após essa saída, não houve uma efetiva consolidação da prática educativa e crítica voltada aos jovens e adultos. Pelo contrário, já no Império se percebia certo aprofundamento do conservadorismo. Nesse sentido, cumpre afirmar que, ainda durante o período imperial, os referidos objetivos se cristalizaram ainda mais, embora estivessem disfarçados em uma nova proposta, considerando que a catequização não era mais necessária. Entretanto, utilizar a

educação como instrumento de domínio ainda era o objetivo maior, e tal fato contribuiu para o enraizamento dos vícios na política educacional referente à EJA ainda nos dias de hoje.

Sobre esse aspecto, ROMÃO e GADOTTI sustentam que:

Com a independência, ainda que a Constituição outorgada de 1824 previsse a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (art. 179), na prática nada foi implementado para se atingir este alvo. Durante todo o período imperial, a educação de adultos ficou por conta das diferentes províncias que tinham que arcar com, praticamente, todo o ensino das primeiras letras. Por isso o Brasil chega ao final do império com cerca de 85% de sua população analfabeta. (2007, p. 64, grifo do autor).

Reiterando o exposto, percebe uma lógica invertida nesse processo de educação, visto que, o objetivo principal não era oferecer ferramentas para a autonomia do indivíduo por meio do processo educativo. Antes, pretendia-se pôr em prática um projeto de aculturação que não considerava como válida a fé que professavam: “Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (STEPHANOU; BASTOS (orgs), 2005, p. 261, grifo nosso).

A leitura do trecho acima permite notar que já havia certo desprezo do governo central no que se refere à EJA. Tanto é assim que os dados mostram que apenas 15% da população eram alfabetizadas. Considerando esse percentual, deduz-se que a parcela letrada pertencia à elite. Ou seja, uma vez mais, a educação presta serviço à *Casa Grande*.

Pode-se destacar o seguinte: após a proclamação da Independência do Brasil, no ano de 1822, ortogou-se a primeira Constituição Brasileira, que no artigo 179 previa a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Ocorre, porém, que, mesmo a instrução sendo de livre acesso, ela não favorecia as classes pobres, pois estas não tinham acesso à escola, já que a oferta de vagas era menor do que a demanda. Além disso, cria-se a Lei Saraiva “restringindo o voto às pessoas alfabetizadas” (STRELHOW, 2010, p.51). Ou seja, a educação era para todos, porém, inacessível à maioria.

Chega-se ao período denominado republicano e os índices de analfabetismo não recuam: “As primeiras décadas do período republicano não lograram uma mudança significativa desse cenário” (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p.17). Assim, a educação, embora continuasse sendo responsabilidade dos estados e dos municípios, não foi capaz

de alterar substancialmente o quadro estabelecido no período imperial. Magda Soares afirma que:

No Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo: precedeu mesmo a proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino. (SOARES, 2002, p. 8) ¹

Para aprofundar ainda mais o fosso educacional existente entre as classes, na República, o voto passa a ser restrito às pessoas letradas e com posses. Ou seja, institucionaliza-se, de fato, uma política de governo e, conseqüentemente educacional, voltada aos interesses de uma minoria, a qual expande seus interesses, oprimindo a maioria:

A escola como aparelho ideológico do Estado, vem a serviço da dominação de uma classe sobre a outra, através de um processo de hegemonia ideológica, mediante a uma conscientização alienante, perpetuando uma relação de produção e distribuição social do poder de Estado. Qualquer filosofia ou qualquer modelo de sociedade democrática necessita ser consciente de que a ideologias é algo, que precisa ser conhecida. É também importante saber, que cada ideologia tem sua liturgia, sua técnica e suas táticas de persuasão.²

Diante disso, torna-se evidente a forma como a escola se tornou um aparelho ideológico com vistas a manter a situação, posto que oferecer às camadas menos favorecidas um ensino que privilegie o aperfeiçoamento de habilidades para seu uso na indústria, privando-as do acesso ao ensino superior não pode ser considerada outra coisa que não a reprodução das condicionantes estabelecidas dentro de uma sociedade.

Cipriano Carlos Luckesi traz uma importante reflexão a respeito do tema, ao afirmar o que se segue: “(...) importa interpretar a educação como uma instância dialética que segue a um projeto, a um modelo, a um ideal de sociedade. Ela medeia esse projeto, ou seja, trabalha para realizar esse projeto na prática. Assim, se o projeto for conservador, medeia a conservação; contudo, se o projeto for transformador, medeia a transformação; se o projeto for autoritário, medeia a realização do autoritarismo; se o projeto for democrático, medeia a realização da democracia. (LUCKESI, 1994, p. 49)

Sendo assim, percebe-se que é a escola que está a serviço da sociedade, oferecendo sujeitos mecanizados. Na medida em que essa instituição (a escola) trabalha

¹Fonte digital. Disponível em: <http://www.editoracontexto.com.br/blog/magda-soares-o-fracasso-da-escola/> Acesso em: 01/09/17

² Fonte digital. Disponível em: <http://www.educacion-ideologica/educacion-ideologica.shtml>. Acesso em 05/09/18

para afastar a criticidade, priorizando a formação de mão de obra técnica para a indústria, nota-se que mudanças substanciais precisam ser realizadas. No entanto, como será possível perceber, apenas na década de 40, foi possível vislumbrar uma tênue mudança no quadro traçado até agora.

Isso porque, somente nos anos de 1940, houve a tentativa de implementação de uma agenda mais inclusiva. Tratava-se de um período entre guerras e a questão humanitária estava em pauta em outros países. Os ventos de uma aparente mudança também sopraram por aqui. As mais diversas ciências trouxeram contribuições para a área educacional. Aliado a esse fato, tem-se que, no Brasil, ocorre um processo de industrialização o qual exige uma mudança de concepção no que se refere ao processo educacional, que é: “o analfabetismo deixa de ser compreendido como causa e passa a ser interpretado como um dos efeitos do subdesenvolvimento e das desigualdades socioeconômicas”. (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p.18)

O quadro acima exposto não se sustenta por muito tempo, pois o período compreendido entre 1964 e 1985 representa um retrocesso em comparação à década de 1940:

A ditadura militar esvaziou as ações educativas de seu sentimento ético, político e humanizador (como defendia Freire), atribuindo à educação escolar um caráter moralista e disciplinador, e, à EJA, uma posição cada vez mais assistencialista, do qual a expressão máxima foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Por outro lado, a sociedade, diante do cerceamento das liberdades e dos direitos, via-se mobilizada a recuperar a radicalidade das concepções e vivências progressistas e a enfrentar tais arbitrariedades alcançando uma crescente organização política que culminaria com o fim da ditadura e com o projeto de redemocratização do Brasil. (*ibidem*, p.19).

Chega-se aos anos 90, e o que de importante se pode assinalar na área educacional é a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), a qual, dentre outras mudanças, determina que:

O Plano Nacional de Educação seja elaborado em concordância com a Declaração Mundial de Educação para Todos, e com base na LDB, foi constituída a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino através da resolução CNB/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ressalta-se ainda o direito a jovens e adultos à educação adequada às suas necessidades peculiares de estudo, e ao poder público fica o dever de oferecer esta educação de forma gratuita a partir de cursos e exames supletivos. (STRELHOW, 2010, p.55)

Como se pode observar, a rapidez não é uma característica dos responsáveis pelos planos educacionais no Brasil. Isso porque o parecer responsável por atribuir à EJA o status de modalidade de ensino foi efetivado apenas quatro anos depois, em 2000. Pode parecer intolerância, mas essa demora é um indicativo da importância que se costuma atribuir à educação no Brasil.

Indubitavelmente, na teoria, com o advento do Parecer acima mencionado, a EJA começa a oferecer, de fato, a possibilidade de se alterar o cenário que se havia estabelecido. Porém, como um círculo vicioso, chega-se ao fim da segunda década dos anos 2000 sem que tenha havido substancial alteração, considerando que “a formação para a cidadania [e o] desenvolvimento integral do ser humano” (CAPUCHO, 2012, p. 27) ainda não podem ser vislumbrados até o presente momento.

1.1 Princípios norteadores da Educação para Jovens e Adultos: divergências teórico-práticas.

Os princípios da EJA estão previstos, primeiramente, no artigo 206 da *Constituição da República Federativa do Brasil, doravante CF*, de 1988 conhecida como *Constituição Cidadã*, a saber:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e gratuidade do ensino público.

Indubitavelmente, uma Carta Magna concebida depois de um período de exceção deve ter por princípio a re aquisição de direitos os quais foram perdidos naquele momento. E a C.F brasileira é mundialmente reconhecida por trazer em seu conteúdo normas cujo objetivo é oferecer garantias para que a cidadania que outrora fora subtraída voltasse a ser exercida em todos os aspectos sociais, inclusive na educação. É nesse contexto que surgem a LDB e, posteriormente, os dispositivos legais que fundamentarão a EJA.

Ocorre, porém, que ao se analisar o Texto Áureo, torna-se visível a dificuldade em fazer valer, na prática, o que é proposto. A discrepância anteriormente relatada envolve todo o processo de efetivação de leis geradas a partir das normas constitucionais. E, ao se falar em um todo social, não se pode prescindir da educação e das dificuldades em se efetivar, nessa área, as notáveis diretrizes propostas na CF.

As Diretrizes Curriculares Nacionais também são consideradas um documento norteador no que respeita aos caminhos que a EJA, em tese, deveria percorrer. Diz-se, em tese, porque se percebe, uma vez mais, a dificuldade em fazer valer, na prática, o que é proposto no referido documento:

Os Estados – Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito: a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; a educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; (...); dever-se-á fomentar e intensificar na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo da educação primária. (art.13, 1, d do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Assembleia Geral da ONU de 16.12.66, aprovado, no Brasil, pelo decreto legislativo nº. 226 de 12.12.95 e promulgado pelo decreto nº. 591 de 7.7.92).

Exemplo do exposto é o que ocorre no processo educacional de jovens e adultos nos dias atuais. Uma vez mais, não se pode negar o quão positivas são as leis que buscam nortear a referida etapa de ensino. Por sua vez, existem objeções à efetivação dos dispositivos que conferem, em tese, a possibilidade de o indivíduo retomar seus estudos, exercendo, dessa forma, a cidadania em seu sentido mais amplo. Uma delas é conferir à EJA um caráter reparador.

Evidentemente, os alunos que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada têm o tempo contra si. No entanto, atribuir à etapa de ensino em questão apenas a função reparadora abre brechas para o desenvolvimento de um trabalho o qual sequer dá conta de cumprir seu principal objetivo.

Indubitavelmente, percebe-se que atribuir a uma reduzida etapa de ensino a função de “reparar” os erros cometidos nos períodos antecedentes a ela soa inatingível na medida em que ela não será capaz de oportunizar, de forma plena, todas as perdas ocorridas anteriormente e que, quer queira, quer não, são responsabilidade do Estado, tendo em vista que a clientela a qual a EJA atende apresenta um perfil de exclusão e marginalização oriundos da falta de compromisso e assistência por parte do ente estatal, que, conforme exposto no primeiro capítulo da presente dissertação, mostrou-se displicente ao longo da história da educação no Brasil.

Depois de séculos de negligenciamento, eis que vem a cobrança na forma de gerações privadas da chamada igualdade ao qual o próprio Parecer CNE/CEB nº 4/98 se

refere. Além disso, a própria evolução do país não comporta mais indivíduos os quais não sejam plenamente qualificados para suprir a demanda do mercado. Note-se que não se fala aqui de mão de obra barata para indústria. Antes, de cidadãos que sejam plenamente preparados para decidir sobre seus próprios rumos.

Nesse ponto, a proposta da EJA falha, visto que parece não oferecer os instrumentos necessários para que o estudante faça suas próprias escolhas. Isso porque, na prática, são entregues à sociedade alunos os quais dificilmente terão a oportunidade de trilhar um caminho diferente daquele que é comum, que é: mão de obra desqualificada a serviço do capital:

O que se verifica é que, embora o nível de escolaridade tenha aumentado para as novas gerações, o padrão ocupacional do jovem tornou-se instável. As dificuldades no mercado de trabalho têm levado os jovens a se inserirem em atividades precárias, sem carteira assinada, sem garantias sociais e com baixos rendimentos. (LEÃO, apud SOARES; GIOVANETTI; GOMES, p. 71, 2011).

Esse aspecto será melhor explorado na seção a qual trata da análise de questionários distribuídos a professores e alunos da EJA.

Abordar essa perspectiva é necessário porque existe uma virtual e nociva intenção voltada para o não estímulo do exercício da cidadania por meio da educação. E cidadania envolve escolha. Como afirma Paulo Freire na obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural” (...) expressam bem o fatalismo dessa ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para prática educativa: *adaptar* o educando a esta realidade que não pode ser mudada. (FREIRE, 2006, pp. 19 – 20, grifo nosso).

Como se pode compreender após leitura do exposto acima, adaptar pressupõe subtrair a capacidade de intervenção em uma sociedade, ou seja, adaptar é conformar-se com a situação, impedindo toda e qualquer mudança. Na medida em que não se vive em uma sociedade ideal, é necessário estimular a criticidade do indivíduo, pois, somente de posse da capacidade de pensar e refletir sobre uma determinada realidade é que se pode alterar algo que, notadamente, não apenas contraria os pressupostos maiores, mas também contribui para que se cristalizem vícios sociais que, fatalmente, serão reproduzidos geração após geração. Privar o sujeito do direito de desenvolver

criticidade, a fim de que possa reconhecer-se como agente de mudança é uma das artimanhas da ideologia em análise.

Cipriano Carlos Luckesi se posiciona de modo semelhante a Paulo Freire ao afirmar o que se segue:

Se nós não escolhermos qual é a nossa filosofia, qual é o sentido que vamos dar à nossa existência, a sociedade na qual vivemos nos dará, nos imporá a sua filosofia³. E como se diz que o pensamento do setor dominante da sociedade tende a ser pensamento dominante da própria sociedade, provavelmente aqueles que não buscam *criticamente* o sentido para a sua existência assumirão esse pensamento dominante como o seu próprio pensamento, a sua própria filosofia. *Quem não pensa é pensado por outros!* (LUCKESI, 1994, p.25, grifo nosso).

Uma vez mais, a criticidade é considerada condição indispensável para que o indivíduo se perceba senhor de si mesmo. Porém, adquirir essa auto-percepção em um sistema educacional que lança mão de estratégias as quais impedem a construção do autoconhecimento, da capacidade e da possibilidade de se reconhecer como um agente de mudança é muito improvável na medida em que sejam quais forem as transformações pelas que passem os sistemas educacionais, dentre eles a EJA, objeto da presente dissertação, todas elas terão o mesmo objetivo, que é reproduzir o modelo vigente. Assim, não há possibilidade de compreender os problemas educacionais sem antes entender as condicionantes sociais que lhe permeiam.

Em se tratando especificamente da EJA, percebe-se que, em tese, a ideia de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (CF, art. 206, inciso I) vem ao encontro das necessidades de uma sociedade na qual 41,5% dos jovens não concluíram o Ensino Médio⁴.

Sobre esse assunto, Dermeval Saviani alerta para essa disfarçada congruência, que na verdade não passa de um aparato ideológico estatal: “O caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos

³Segundo Luckesi, “Filosofia é um corpo de conhecimento, constituído a partir de um esforço que o ser humano vem fazendo de compreender o seu mundo e dar-lhe um sentido, um significado compreensivo”.

⁴Segundo estudo divulgado nesta quarta-feira pelo Movimento Todos Pela Educação, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) cerca de 41,5% dos jovens de 19 anos não haviam terminado a etapa em 2015. Para piorar o cenário da educação pública, outros 2,4 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estavam fora dos bancos escolares no mesmo período. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pesquisa-revela-que-415-dos-jovens-de-19-anos-nao-concluíram-ensino-medio-21162505>. Acesso em 22/09/17

interesses dominantes podem ser confundidos com anseios da classe dominada (...). (SAVIANI, 1983, p. 36)

Nesse sentido, é preciso entender que a educação não é um fim em si mesmo, mas um instrumento o qual pode servir a um ou a outro interesse. Considerar esse aspecto é necessário quando se percebe a instrumentalização do processo educacional a serviço de uma minoria. Existe direcionamento filosófico em quaisquer práticas educativas, pois não há práxis sem uma filosofia que lhe dê um suporte. Sendo assim, torna-se necessário que os educandos, especialmente os da EJA, tenham a possibilidade de desenvolver senso crítico em relação aos processos dos quais são sujeitos, sob pena de se transformarem, ao final dessa etapa, apenas em “massa de manobra” ou mão de obra barata para a indústria:

A dificuldade enfrentada pela EJA para ser reconhecida efetivamente como direito pela sociedade e pela gestão educacional está profundamente ligada aos sujeitos a quem ela é destinada, pessoas que em pleno século 21 ainda não são reconhecidas plenamente como detentoras de direitos pela sociedade e pelo Estado brasileiro, a gigantesca maioria delas – na verdade, cerca de 70% da demanda potencial e dos matriculados -, constituída por mulheres e homens negros, que vivem nas periferias e no campo e que integram os grupos mais pobres da população. A EJA todo ano recebe milhares de pessoas do grande contingente de alunas e alunos excluídos da educação básica regular, a maioria jovens negros, que por diversas razões voltam e dão “mais uma chance” à escola por meio da educação de jovens e adultos. (RIBEIRO; CATELLI; HADDAD, 2015, p. 38)

Acrescentando maior destaque a essa questão, Ivo Tonet argumenta que: o que, de fato, deve ser buscado é a emancipação humana. Esta, porém, é algo muito distinto da cidadania e da totalidade da emancipação política. (TONET, 2005, s/p).

Na obra *Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*, a autora Vera Capucho brinda a todos os interessados nessa problemática ao sustentar o que se segue:

Pelo exposto, é evidenciado que o sistema de educação deva ser organizado de maneira articulada com vistas a assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. Porém, o viés neoliberal que imperou nas políticas públicas nos anos de 1990 circunscreveu a responsabilidade da Educação Básica aos Estados e Municípios, com o pretexto de tornar prioridade o atendimento de crianças e jovens na idade regular de escolarização. Concentraram-se esforços e recursos nessa direção, fragilizando ou tornando invisível a demanda de direitos de outros grupos sociais. (CAPUCHO, 2012, pp 22 – 23)

Como se pode observar, uma vez mais, os indivíduos que não puderam prosseguir com os estudos na idade considerada propícia, foram negligenciados por meio da implementação de políticas públicas as quais buscavam concentrar esforços na formação de alunos sem defasagem idade/série. Esse deve ser considerado o mais importante e nocivo revés que a EJA sofreu, na medida em que, fragilizada e marginalizada pela falta de políticas educacionais específicas as quais visassem ao seu fortalecimento a referida etapa consagrou-se como uma espécie de “depósito” no qual eram descartados aqueles alunos que apresentassem a já citada defasagem ou que apresentassem um relevante grau de indisciplina:

(...) Seus educandos (as) são sujeitos sociais que se encontram no cerne de um processo muito mais complexo do que somente uma “modalidade de ensino”. Estão imersos em uma dinâmica social e cultural ampla que se desenvolve em meio a lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos sociais ao longo da nossa história. Isso significa que a EJA, como um campo político de formação e de investigação deve estar irremediavelmente comprometida com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, as quais se fazem presentes tanto nos processos educativos escolares quanto nos não escolares. (SOARES, GIOVANETTI, GOMES, 2011, *passim*)

Diante do exposto, é preciso considerar que a EJA deve apresentar um perfil diferenciado de modalidade de ensino, não porque seu público não tenha tido a oportunidade de concluir os estudos no período adequado. Antes, é preciso considerar que os educandos da referida modalidade pertencem a camadas as quais merecem atenção maior na medida em que, em uma mesma sala, convivem egressos do sistema penitenciário, alunos indisciplinados, idosos que desejam retomar os estudos, trabalhadores que, em busca de melhores oportunidades, enxergam na EJA a possibilidade de obter um diploma.

Ou seja, trata-se de uma pluralidade de universos, de sujeitos multi-identitários em busca de um objetivo comum: exercício pleno da cidadania por meio da educação. Para esses indivíduos, não há outro meio de alcançar visibilidade social mínima ou promoção de autonomia sem a educação.

Exatamente por isso, a EJA deve reconfigurar sua proposta, considerando que as alegações acima citadas fundamentam veementemente a urgente necessidade de atrair para a referida etapa a atenção e o cuidado que lhes foi negligenciado durante décadas.

Especificamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros. (PAIVA, *apud* CAPUCHO, 2012, p.64)

Por fim, pode-se concluir que há importante discrepância entre a boa vontade da lei e a má vontade em aplicá-la, pois se percebe que a EJA tem sido usada não como meio de promover a autonomia dos sujeitos. Pelo contrário, tal modalidade vem sendo utilizada como mecanismo privativo de cidadania e, sabe-se, todo e qualquer indivíduo envolvido com o desenvolvimento social tem por dever moral lutar contra qualquer política que vise ao enfraquecimento do direito do cidadão, o que, de uma forma ou de outra, pressupõe fortalecimento da criticidade e da autonomia individual, já que um Estado só é íntegro e estável quando seu povo o é também.

1.2 Incongruências entre teoria e prática docente

A presente seção tem por objetivo refletir sobre como a prática docente pode influenciar na cristalização de costumes e hábitos dentro da escola. Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* já afirmava que “não há docência sem discência” (FREIRE, 2006, p. 21). Ao se analisar essa fala percebe-se que o influente educador quis dizer ser impossível a existência de ensino sem que haja aprendizagem.

É de suma importância ter tal conceito firmemente solidificado no fazer diário do professor sob pena de o mesmo se tornar um mero reproduzidor das ações e práticas as quais minam qualquer possibilidade de se criar não apenas um ambiente aberto à criticidade, como também um cidadão consciente de seus deveres, obrigações e capacidade transformadora.

Em se tratando de uma etapa de ensino a qual, em tese, deve oferecer oportunidade de continuidade de estudos a quem, por diversas razões, não pôde fazê-la em idade apropriada, a temática do ensino aliado à aprendizagem deve ser, cada vez mais, incentivada. Ou seja, tanto professor quanto aluno necessitam ter em conta que são sujeitos de um único processo no qual nenhum dos dois pode ser coadjuvante.

É preciso, sobretudo, (...), que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é

transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2006, p.22)

Ocorre, porém, que mesmo cientes dessa condição tanto um quanto outro são vítimas das armadilhas que o sistema lhes impõe. Exemplo do exposto diz respeito ao modo como se estabelece a relação entre professor e alunos dentro da EJA. Isso porque essa etapa vem se reconfigurando nas últimas décadas, perdendo bastante de sua essência e essa falta atinge o professor, o aluno e, conseqüentemente, a qualidade do ensino-aprendizagem, pois se entende que ensinar não é somente transmitir conhecimentos e habilidades, ao passo que aprender não se resume a uma postura receptiva, depositária e desprovida de criticidade.

É nesse sentido que se deve dedicar tempo e esforço na tarefa de fazer com que aluno e professor deixem de ser números a serviço de boas estatísticas e passem a ser sujeitos conscientes da sua capacidade de agir e transformar o meio em que estão inseridos. Lamentavelmente, a EJA parece ter perdido essa característica na medida em que, nos últimos anos, ela tem se transformado em um depósito. Parece absurdo usar esse termo, posto que se fala de seres humanos, porém, é o que de fato tem ocorrido: o ser humano tem sido deixado de lado dando lugar a um número que, ao final de um ano, precisa bem representar os gráficos os quais serão apresentados à sociedade.

Algo que merece ser citado e será mais bem desenvolvido na seção seguinte tem a ver com o fato de a EJA passar a receber não só os indivíduos que não puderam concluir os estudos em idade apropriada, mas também jovens e adolescentes sem defasagem idade-série e acabam por encorpar as turmas da EJA sem, contudo, contribuir positivamente para o processo educativo, conforme irá perceber após leitura e análise do que vem a seguir.

1.3 O jovem, o adulto e o idoso no processo educacional no EJA: Conflitos

O objetivo deste subcapítulo é explicitar a dinâmica das relações estabelecidas entre distintas gerações, as quais buscam a EJA, a fim de concluir os estudos.

Nesse sentido, é preciso ter em conta que, no caso específico da EJA, modalidade inserida num contexto educacional que deixa a desejar em termos de infraestrutura e oportunidades, as agravantes relativas ao próprio sistema educacional brasileiro se somam a outras, as quais tornam a etapa de ensino em destaque um

elemento desafiador, tanto para quem leciona quanto para quem busca concluir os estudos.

Isso porque, de acordo com informações disponíveis no portal do *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais* (Inep), de 2007 a 2016: “a maioria dos estudantes matriculados no Ensino de Jovens e Adultos no Brasil está em duas faixas etárias. São pessoas que têm entre 20 e 24 anos ou mais de 39 anos de idade”⁵.

Embora a oferta de ensino a adultos tenha origem no período jesuítico, cumpre ressaltar que, somente com o advento da Lei 9394\96, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*, doravante LDB, há, de fato, uma iniciativa visando a integrar a EJA no plano educativo público.

Como se pode perceber, há um suporte legal para que se permita a inclusão, num mesmo espaço, de estudantes de idades variadas. Entretanto, ofertar cursos gratuitos que ofereçam “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (Lei 9394\96, art. 37) não é, de modo algum, um fator considerado quando se programa a EJA, tendo em vista que, até o presente momento, não houve a criação ou a tentativa de elaborar um sistema que fosse capaz de atender às demandas particulares de aprendizes, que compartilham o mesmo espaço dos 15 anos em diante.

Assegura-se, uma vez mais, que o convívio de diferentes gerações num único espaço tem, sim, aspectos positivos. Entretanto, o que se observa na EJA é uma mistura de objetivos os quais não convergem para a mesma direção. Seria sobremaneira enriquecedor aproveitar a troca de experiências entre gerações para enriquecer o currículo oculto⁶. Quanto a esse aspecto, não resta dúvida. A proposta discutida aqui não visa a segregar, pois a multiplicidade é, na maioria das vezes, muito benéfica.

No entanto, as condicionantes que direcionam os estudantes a optar pela EJA acabam por determinar o percurso nem sempre proveitoso nessa etapa, considerando que os fatores extra-classe influenciam e podem, inclusive, determinar o caminho a ser trilhado. Isso porque, num mesmo ambiente, convivem senhores e senhoras que buscam a oportunidade de concluir seus estudos, posto que não puderam fazê-lo na idade apropriada; pais de família que precisam de um diploma, a fim de que, de posse dele,

⁵ Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/eja-enfrenta-desafios-de-ensinar-para-todas-as-idades>. Acesso em: 27/10/17

⁶De acordo com Giroux, currículo oculto é o conjunto de “normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da sala de aula”.

possam galgar melhores postos no mercado de trabalho em que já estão inseridos e, aqui está o x da questão, jovens alunos “renegados” do diurno, provavelmente por indisciplina e que são, em certa medida, convidados a fazer parte de uma etapa de ensino cujo principal objetivo é oferecer continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio aos que não tiveram acesso a eles na idade própria . (Lei 9394/96, art. 37).

Ocorre, porém, que a maior parte desses alunos encaminhados à EJA não possuem o perfil supracitado, ou seja, eles não apresentam defasagem idade-série, tendo, portanto, a possibilidade de concluir os estudos na modalidade regular. Contudo, o que se percebe é uma tentativa, por parte da escola, de se desvincular desses alunos, pois, conforme defende Dayrell:

O jovem geralmente aparece como problema, com ênfase na sua indisciplina, na “falta de respeito” nas relações entre os pares e com os professores, na sua “irresponsabilidade” diante dos compromissos escolares, na sua “rebeldia” quanto à forma de vestir – calças e blusas larguíssimas, piercings, tatuagens e o indefectível boné -, o que pode ser motivo de conflito quando a escola define um padrão rígido de vestimenta. É comum também entre os professores o estereótipo das gerações atuais como desinteressadas pelo contexto social, individualistas e alienadas, numa tendência a compará-las às gerações anteriores mitificadas como gerações mais comprometidas e generosas. Num outro extremo, está, cada vez mais generalizada uma visão do jovem relacionada à violência e ao tráfico de drogas, gerando uma postura de precaução de medo por parte da escola. (...). Nessa perspectiva, a juventude assumiria um caráter universal e homogêneo, sendo igual em qualquer lugar, em qualquer escola ou turno. (DAYRELL *apud* SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2011, p.54).

Acrescente-se a tais condicionantes internas, a falta de infraestrutura adequada que, em grande medida, contribui para a degradação de ambiente o qual deveria favorecer o bem-estar, o bom convívio e a troca de experiências, pois:

A deficiência de infraestrutura nas escolas segundo Satyro e Soares (2007, p.07) afeta diretamente a qualidade da educação. Prédios e instalações inadequadas, a inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, a falta de acesso a livros didáticos, materiais de leitura, a relação inadequada ao tamanho da sala de aula e o número de alunos, são problemas que influenciam diretamente no desempenho dos alunos. (MONTEIRO; SILVA, 2015, p.23)

Por outro lado, os profissionais que atuam na educação e, conseqüentemente, a sociedade de maneira geral, são desafiados a propor e a implementar processos educativos que se orientem pelo conceito ampliado de educação, a qual engloba, entre

outras, as seguintes características: a reafirmação do direito à educação e o reconhecimento de que a mesma ocorre ao longo da vida.

Evidentemente, sabe-se que cada geração tem suas peculiaridades e motivos para estar ali. Não há como negar que um jovem de 15-16 anos tem ambições bem diferentes dos adultos de 25-30 anos e, principalmente, se comparado a um idoso de 60-65 anos de idade. Então, cabe a pergunta: Como conciliar anseios tão diversos em um único espaço utilizando um mesmo método?

Aparentemente, essa parece ser uma pergunta retórica. No entanto, buscar responder a ela deve ser preocupação de todo aquele que está envolvido no processo educacional, visto que a elucidação dessa problemática ajudaria a resolver questões as quais já se tornaram peculiares à educação, como por exemplo, o já exposto problema relativo à indisciplina juvenil, pois os representantes dessa faixa etária (15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio) são, notoriamente, aqueles que mais apresentam maior dificuldade no que se refere a esse tema.

Quando a indisciplina chega ao ponto de incomodar excessivamente os primeiros turnos, a medida, aparentemente sanatória, é transferi-los para o noturno, período em que geralmente a EJA é ofertada.

Há que se ter em conta que o fato de o noturno ser, em sua maioria, formado por adultos em busca de um diploma, e por idosos na busca pelo término dos estudos, existe a possibilidade de ofertar maior liberdade aos aprendizes, tendo em vista que são adultos, não têm o tempo a seu favor e anseiam pelo alcance de seus objetivos.

Mas, na medida em que a EJA absorve jovens alunos com problemas de disciplina e que poderiam continuar seus estudos no diurno, essa etapa se descaracteriza ao passo que os jovens simplesmente não conseguem lidar com a responsabilidade que a liberdade traz e esse fato contribui para que sejam potenciais alunos faltosos ou até mesmo evadidos. E é assim que, mesmo não querendo, constrói-se um círculo vicioso.

Ou seja, havendo três tipos de horizontes numa mesma classe, o professor tem seu trabalho extremamente dificultado, visto que o planejamento e a didática devem ser completamente diferentes, além do próprio objetivo de curso. Evidentemente, torna-se impossível que tal ocorra na prática. E aqui está a resposta para a pergunta feita anteriormente: É necessário reorganizar a EJA atribuindo a ela o caráter de educação para jovens e adultos, de fato, e não para adolescentes que apresentem problemas de indisciplina os quais, podem e devem concluir seus estudos em turmas regulares. Diante de tanta divergência, por que tal fato ocorre?

Possivelmente, busca-se diminuir as despesas públicas, tendo em vista que menos salas de aula, menos professores, menos pessoal de apoio, enxuga os gastos com educação. Porém, o preço dessa economia é alto e quem o paga são os alunos, que não recebem a formação necessária. Tomando o cuidado de não generalizar, percebe-se que os discentes não se estabilizam no mercado de trabalho, porque lhes faltam condições mínimas para tal. Como consequência, buscam o mercado de trabalho informal, sendo postos à margem por isso, sem contar que a falta de perspectiva profissional os torna alvos fáceis da criminalidade.

Por sua vez, professores e funcionários também são prejudicados, na medida em que vivenciam essa desordem no dia-a-dia, que pode acarretar sérias consequências para toda vida, tais como a síndrome do pânico, o estresse, a insatisfação profissional, etc.

2 A IDEOLOGIA PRESENTE NA EDUCAÇÃO

Não deve ser surpresa para os profissionais de educação o fato de que toda e qualquer prática está incondicionalmente sustentada em uma teoria. Ou seja, não existe ação sem uma teoria que lhe seja implícita. Quem pensa diferente disso está, conforme sustenta Sócrates (470 a.C. – 399 a.C.)⁷ *sendo pensado pelos outros*. Ou seja, o indivíduo, nessa condição, não tem a habilidade de perceber que toda e qualquer ação está rodeada de um objetivo e, conseqüentemente, a serviço de algo. Nesse sentido, é possível deduzir que a prática educativa não é uma atividade neutra. Antes, estará, fatalmente, a serviço de um determinado propósito.

A educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional. Todos têm uma forma de compreender o mundo, especialistas e não-especialistas, escolarizados e não-escolarizados, analfabetos e alfabetizados. Esta é uma necessidade “natural” do ser humano, pois que ninguém pode agir no “escuro”, sem saber *para onde vai e por que vai*. Só se pode agir a partir de um esclarecimento do mundo e da realidade. Se nós não escolhermos qual é a nossa filosofia, qual é o sentido que vamos dar à nossa existência, a sociedade na qual vivemos nos dará, nos imporá a sua filosofia. E como se diz que o pensamento do setor dominante da sociedade tende a ser o pensamento dominante da própria sociedade, provavelmente aqueles que não buscam criticamente o sentido para a sua existência assumirão esse pensamento dominante como o seu próprio pensamento, a sua própria filosofia. Quem não pensa é pensado por outros! Deste modo, a filosofia se manifesta como um corpo de entendimento que cria o ideário que norteia a vida humana em todos os seus momentos e em todos os seus processos. (LUCKESI, 1994, *passim*, grifo do autor)

Sendo assim, levando em conta tais considerações, torna-se cada vez mais urgente que os sujeitos componentes do processo de ensino-aprendizagem trabalhem em conjunto para que haja o desenvolvimento da criticidade e para que cada vez menos o senso comum impere no meio onde atuam.

Contudo, é importante salientar que a busca pelo desenvolvimento do senso crítico vai, necessariamente, na contramão do pensamento dominante, aquele que impera. Esse pensar predominante almeja reproduzir o que já está estabelecido,

⁷ Fonte digital. Disponível em: <https://blogdoenem.com.br/socrates-filosofia-enem-2/>. Acesso em 11/09/18.

crystalizando pensamentos e ações que são nocivas ao desenvolvimento de qualquer indivíduo.

É justamente nesse ponto que a educação desempenha seu mais importante papel, na medida em que, quando aplicada corretamente, ela combate o senso comum, o fazer comum, a acomodação e a falta de perspectiva, pois:

A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos. A sociedade dentro da qual ela está deve possuir alguns valores norteadores de sua prática. (LUCKESI, 1994, p. 30-1)

Diante do exposto, é possível perceber que o educador exerce papel fundamental no que diz respeito a determinar os caminhos que sua prática irá percorrer. Ou seja, um professor descompromissado com a sociedade da qual faz parte e, conseqüentemente, com a formação global dos aprendizes os quais estão sob sua responsabilidade, inevitavelmente, cumprirá o papel de operário-contribuinte para o estabelecimento e o fortalecimento de um projeto de sociedade notório, exclusivo das classes menos favorecidas.

O profissional de educação precisa ter em mente que exercitar o ensino não significa, necessariamente, construir conhecimento. Em se tratando especificamente da EJA, é importante considerar que construir criticidade se sobrepõe a aperfeiçoar habilidades que talvez não lhes sejam úteis num futuro a curto ou médio prazo.

Dessa forma, convém, de uma vez por todas, repensar as propostas referentes à esta etapa de ensino, tendo em vista que a multiplicidade de universos presentes num único espaço se contrapõe à imposição de um currículo que não atenderá a todos.

O que está em primeiro lugar, o que está na raiz do conhecimento, é a elucidação da realidade e não a retenção de informações contidas nos livros. Essas informações deverão ser auxiliares no entendimento da realidade; contudo, elas por si mesmas não são o conhecimento que cada sujeito humano, em particular, tem da realidade. É preciso utilizar-se das informações de maneira intelectualmente ativas, para que se transformem em efetivo entendimento do mundo exterior. (LUCKESI, 1994, p. 122)

Ou seja, o universo da sala de aula nada mais é do que um espaço de preparação para que se possa compreender e atuar de maneira ativa e crítica no espaço sociedade. A escola é parte importante da sociedade e, justamente por isso, não se pode

aceitar que os que dela saiam estejam ou se comportem de maneira alienada e pouco atuante diante de um organismo do qual faz parte.

Há algum tempo a escola deixou de ser refém da simples transmissão de conteúdos. No entanto, muitos profissionais ainda o são. Conforme alertava Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido*:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante — o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito o narrador — e objetos pacientes, ouvintes — os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta — narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação (...). Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca (...). Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém. Que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil? (FREIRE, Paulo, 1996, p.57)

O trecho acima elucida a situação em que se encontra o processo de ensino-aprendizagem no Brasil. Lamentavelmente, nenhuma etapa de ensino escapa ao caráter depositário do processo em análise. Pois bem, já identificado o problema, resta solucioná-lo e tal envolve, indispensavelmente, a figura do professor o qual, geralmente, adota a postura de ser pensado.

Por fim, a leitura desse capítulo começa e termina da mesma forma: com a responsabilidade nas mãos dos docentes sob pena desses andarem em círculos viciosos assim como esse capítulo: buscando meios para pensar e deixar de ser pensado.

2.1 A ideologia implícita à Educação de Jovens e Adultos: a questão curricular

Não é novidade que os estudiosos da temática *currículo*, por inúmeras vezes, se veem envolvidos em uma arena de debates, na qual a multiplicidade de ideias é vasta,

embora a concordância quase nunca exista. Além disso, há que se considerar a excessiva contribuição estrangeira ao tema. Não se deseja aqui menosprezar o que foi produzido em termos de currículo em outras realidades, tampouco promover quaisquer tipos de contribuição extra-nacional. Porém, é necessário partir do princípio de que realidades distintas exigem propostas distintas:

“(…) a presença de teóricos estrangeiros (...) ainda é bastante visível nas bibliografias. Nos últimos anos, temas derivados dos estudos culturais, de raça e gênero já começam a se fazer notar no pensamento brasileiro, seguindo as novas tendências internacionais. (MACEDO; FUNDÃO, 1996, apud MOREIRA, 1996, p. 12)

Além disso, não se pode esquecer o quanto a ideologia neoliberal influencia a criação dos currículos, tendo em vista que muitos dos empréstimos que o Brasil contraiu com o Banco Mundial exigiram uma contrapartida rigorosa na área de educação, visando a atender os objetivos do credor fazendo com que os interesses nacionais, no que toca o desenvolvimento educacional, passassem ao segundo plano.

Coerentes com as diretrizes do Banco Mundial, esses princípios têm sido utilizados, no cenário educacional, para nortear uma série de medidas que objetivam tornar a educação mais competitiva, mais produtiva, mais sintonizada com as demandas das empresas e das indústrias. Dentre elas, mencionamos a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propostos pelo Ministério da Educação e do Desporto e formulados por comissões que tiveram como consultor o psicólogo espanhol Cesar Coll, adepto do construtivismo e também consultor da recente reforma curricular espanhola. Suas ideias e seus livros, hoje bastante divulgados entre nós, parecem estar afetando tanto a formulação de propostas curriculares como a teorização de currículo. (MOREIRA; MACEDO, 2010, p.11)

É necessário compreender que o currículo não é um elemento acabado; antes ele deve ser objeto de constante análise, tendo em vista que é ele que está a serviço do processo educacional e não o contrário. Dessa forma, o currículo é mais um elemento a ser considerado como a serviço de uma determinada função:

E é assim porque essa seleção tem a ver com o projeto de sociedade e de humanidade que se pretende desenvolver, tem a ver com a concepção de educação, com a visão de mundo e com os objetivos que se quer atingir. Nesse sentido, o currículo se configura em um dos fatores essenciais das políticas educacionais, faz parte da política cultural e é construção histórica e social repleta de contradições. (SERRA, 2017, p.27)

Uma vez mais, de acordo com Enio Serra, é importante rever o modo como o currículo tem sido utilizado como instrumento para o alcance de fins não relacionados à educação. Como exemplo, tem-se toda a reformulação sofrida pelo currículo nacional com vistas a atender às demandas do Banco Mundial. Conforme exposto no trecho acima, a reformulação se fez necessária na medida em que, ao contrair dívidas, o Brasil assinou contrapartidas que comprometem, de modo preocupante, os rumos que a educação nacional virá a trilhar. Isso porque a preocupação maior é, indubitavelmente, criar mão-de-obra para a indústria. Sendo assim, criar um currículo que incentive a criticidade não faz parte daquilo que desejam os credores do país.

Essa intervenção atinge em cheio os professores, na medida em que eles devem pôr em prática determinadas ações curriculares fora do contexto em que estão inseridos (EJA) e que, justamente por isso, surtirão pouco ou nenhum efeito. Deve-se entender o currículo “como um processo em permanente elaboração e não como um produto pronto e acabado entregue aos professores para simplesmente reproduzi-lo”. (SERRA, 2017, p. 27)

Logo, mesmo não se tratando de um autor especialista em currículo, não há como não se lembrar de Paulo Freire quando o mesmo lutava contra a postura bancária do ensino considerando que, ao tomar para si um currículo que desconsidera suas particularidades culturais, o Brasil se transforma em um mero depositário de conteúdos que precisam ser postos em prática a todo e qualquer custo.

2.2 A falta de autonomia pedagógica e os malefícios para a formação discente

Ainda no que diz respeito à questão curricular, é preciso ter em conta que sua elaboração está intimamente ligada à autonomia pedagógica e como esta pode influenciar na formação dos alunos.

Primeiramente, percebe-se a ausência de autonomia quando o professor deve pôr em prática um currículo o qual foi elaborado por especialistas em disciplinas e não na área de currículo propriamente dita, conforme sustentam Moreira e Macedo:

Mesmo em países com tradição no estudo do currículo, as políticas curriculares em curso demarcam as discussões mais recentes do campo, desviando a atenção dos pesquisadores dos temas que antes os atraíam. Ainda, colocam à frente dos debates e das decisões mais os especialistas nas diferentes disciplinas do que os especialistas em currículo. Acabam, por fim, determinando as próprias categorias que

norteiam as discussões (TERIGI, 1997b). A consequência é que se transformam em fator de peso na, definição dos rumos do campo, não podendo ser negligenciadas quando se repensa a transferência educacional. (MOREIRA; MACEDO, 2010, p. 13-14)

Como se pode observar, ao abrir mão de especialistas para elaborar um currículo, o próprio documento perde força, assim como os próprios estudiosos da área. Evidentemente, não se pretende aqui questionar a competência de professores autoridades em suas disciplinas. No entanto, deve-se sempre privilegiar os profissionais da área e a temática currículo tem os seus.

Acrescente-se a isso o fato de que o referido documento, por vezes, conforme demonstrado neste estudo, encontra-se descontextualizado da realidade na qual será executado. Esse é um fator que enfraquece o papel docente, tendo em vista que tanto professor quanto aluno são plenamente capazes de perceber o quanto o que ensinam e aprendem está em desacordo com suas realidades.

Pode-se afirmar que esse tem sido um dos maiores desafios da EJA. Decidir sobre o conteúdo das aulas torna-se uma tarefa muito mais difícil em se tratando de uma etapa de ensino posta a segundo plano. Sobre esse assunto, Enio Serra traz à tona a seguinte questão:

E por que isso acontece? Em certa medida, porque, com raras exceções, essas propostas curriculares trabalham com a lógica da padronização e da uniformização de temas e conteúdos; porque vislumbram um aluno abstrato, idealizado e, muitas vezes, estereotipado, distante do aluno real com suas idiossincrasias e subjetividades. Pode-se justificar essa opção afirmando que esse deve ser o caráter das propostas oficiais e que caberia a cada escola ou aos educadores a organização curricular mais pertinente e a abordagem didática mais apropriada para seus alunos. No entanto, a seleção dos conteúdos já está feita e, por mais que docentes e escolas a ressignifiquem e a reinterpretem, já está pré-determinado o conjunto de informações e conceitos que devem ser desenvolvidos nas aulas. (SERRA, 2017, p.25)

Partir do princípio de que o currículo visa a atender um aluno ideal é, por si só, entender a escola como uma espécie de fábrica, de linha de montagem. Um ambiente que oferece sempre mais do mesmo independentemente de como seja o aluno. Esse fato enfraquece a prática docente e também a formação plena do aluno, que deve ser considerada o principal fim do processo educacional.

Sendo assim, a perda de autonomia passa a mediar a relação professor-aluno. É importante lembrar que não se entende, neste contexto, autonomia como sinônimo de

autoritarismo. Pelo contrário, a autonomia docente diz respeito a permitir que o professor, conhecendo o grupo com o qual trabalha, possa ter meios de adaptar conteúdos e métodos para um melhor resultado.

Em tese, a gestão democrática⁸ do ensino deveria permitir essa flexibilidade. No entanto, atrelados a um extremo patrulhamento com relação à aplicabilidade do currículo, pouco sobra para que o professor se movimente no sentido de oferecer alguma contribuição além daquela prevista no documento oficial. Por conta disso, quem sofre não é apenas professor e aluno, mas a sociedade como um todo.

2.3 Que tipo de aluno está sendo formado

O objetivo da EJA é oferecer estudos a alunos que não tiveram oportunidades durante a faixa etária correta. O público principal é o adulto, que visa a um diploma por melhores condições no mercado de trabalho e o idoso, que visa à socialização, geralmente. Porém, a EJA tem recebido um grande número de adolescentes, já que por lei, a idade mínima é de 15 anos. Diante disso, percebe-se que a EJA recebe alunos com o seguinte perfil:

Os perfis dos alunos da EJA da rede pública são na maioria trabalhadores proletariados, desempregados, dona de casa, jovens, idosos, portadores de deficiências especiais. São alunos com suas diferenças culturais, etnias, religião, crenças. (VIANA; SANCHES; MIRANDA⁹)

É importante salientar que os dados expostos aqui não visam à adoção de qualquer postura discriminatória ou segregatória. É apenas fruto da observação do desenvolvimento da aprendizagem cotidiana. Fato é que essa integração entre adolescentes, adultos e idosos não tem sido benéfica justamente em razão dos diferentes objetivos. Pois as aulas ficam mais agitadas, por conta da indisciplina dos mais novos e, além disso, estes, por sua vez, também são prejudicados, por terem, geralmente, mais facilidade de absorção de conteúdo:

⁸A Gestão Democrática é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia. Esse modelo de gestão, segundo Vieira (2005), representa um importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola. Disponível em <<<https://www.infoescola.com/educacao/gestao-democratica/>>>. Acesso em: 15/01/18

⁹Fonte Digital: Disponível em: <<<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=2069>>> Edite Maria Sanches Viana, Jaqueline de Sá Rampazzo Sanches e Rosângela da Silva Miranda. Acesso em 22/01/18.

Com o passar do tempo, notamos que a identidade do aluno da EJA vem sofrendo modificações dentro da proposta apresentada nos estudos da contextualização histórica da EJA. Hoje, segundo estudos e experiências vivenciadas, já encontramos educando adolescente (15 anos) com defasagem série-idade e regularização do fluxo escola nas dependências do ensino da EJA. Por isso, a identidade do aluno da EJA apresenta uma diversidade muito grande porque são alunos trabalhadores na sua grande maioria, sem tempo para estudar e com autoestima baixa. Ao chegar à escola, deparam-se com diferentes culturas, etnias, religiões e crenças, isso às vezes faz com que eles não consigam socializar-se e continuar os estudos, ou seja, esses alunos são diferentes entre si, tanto que diz respeito aos seus ciclos de vida. São alunos que têm uma cultura própria. Contamos com nossas ações pedagógicas para mediar esses conflitos existentes entre eles, sensibilizando-nos sob o fato que o estudo vai proporcionar um leque de oportunidades para o crescimento intelectual e profissional de cada um deles. Com isso, o trabalho do professor fica dificultado, já que é muito difícil, neste contexto, alcançar os objetivos propostos no planejamento de curso, o que interfere na formação do aluno. (*idem*)

Diante do exposto, percebemos a convivência de quatro tipos de alunos na etapa em questão:

1 – o adolescente que se evade antes da formação na Etapa Fundamental;

2 – o jovem que se forma, cumpre o objetivo de ter acesso ao diploma, mas que não está bem preparado para o mercado de trabalho, tornando-se refém do capitalismo, por conta de oferecer não mais do que mão-de-obra barata, sendo, por isso, marginalizado em relação à sociedade, obrigando-se a recorrer ao subemprego ou emprego informal e, a pior das consequências, presa fácil para a criminalidade, algo bastante comum na nossa sociedade;

3 – o idoso, que evade por conta da difícil socialização, devido à indisciplina dos mais novos ou que alcança a formação, porém também se torna analfabeto funcional.

4 – o aluno que se forma com qualidade, infelizmente, a minoria, que resiste a toda dificuldade oferecida pelo sistema, mas que consegue, com inspiração em seus professores, apoio de familiares, amigos e, com muita vontade própria, prosperar.

Desse modo, percebe-se que a escola tem se organizado baseando-se em critérios seletivos em cuja base está a ideia de que tanto alunos quanto conteúdos são um todo homogeneizado, refletindo um modelo cuja principal característica é a improdutiva uniformidade na abordagem educacional do currículo, do material didático,

do planejamento, enfim, na atividade para todos em sala de aula. E o estudante que não se enquadra nesta abordagem permanece sem escolarização, sem conseguir se identificar como sujeito pertencente ao espaço Escola e evadindo-se por fim. A verdade é que não reconhecer a multiplicidade de universos dentro da EJA contribui para aprofundar as desigualdades educacionais ao invés de combatê-las.

2.4 A EJA em um mundo em constante transformação

Vive-se em um mundo em constantes transformações e esse fato não é novidade. Um tanto nova é a velocidade em que as mudanças acontecem, exigindo dos indivíduos um constante aperfeiçoamento de seus saberes e práticas sob pena de se perder nesse cada vez mais rápido processo de “rotação”, exigindo sujeitos cada vez mais autônomos, ativos, proativos e com conhecimento cada vez maior. Mas essas demandas, evidentemente, não surgem da intenção de formar cidadãos críticos e senhores de seu destino. Antes, o principal objetivo é favorecer a indústria e sua mão de obra, conforme discutido anteriormente na presente pesquisa. Nesse sentido, quanto menos criticidade, melhor:

Questionamos por isso, até que ponto essa visão ampliada da alfabetização de adultos das últimas décadas tem, de fato, se preocupado com a formação crítica dos jovens e adultos deste país, isto porque é um conceito que também pode fazer uso das ideias progressistas para afirmar uma abordagem de educação que somente responde às demandas da sociedade capitalista que vive sob a égide da globalização e do neoliberalismo. Temos clareza de que a educação de adultos não pode tudo, mas seu papel (...) é o de problematizar o mundo vivido do sujeito, descodificando-o criticamente e a partir daí caberá ao homem encontrar respostas para os problemas individuais e coletivos. É tarefa então dessa educação resgatar, hoje, mais do que nunca a humanização dos homens há muito perdida, resultante de um modelo de sociedade extremamente desigual, excludente. (COSTA, 2013, p.1)

Considerando que a educação oferece instrumentos para que se intervenha no mundo, há que se considerar que, se a EJA não oferece o aperfeiçoamento necessário para que tal intervenção ocorra de modo satisfatório, conclui-se que a referida etapa de ensino, indubitavelmente, se configura em uma espécie potencializadora das demandas capitalistas. Não é difícil chegar a essa conclusão quando se analisam dados os quais demonstram o nível de desesperança em relação ao próprio futuro no que se refere aos discentes. Melhor percepção dessa ideia se dará com a análise dos questionários.

Embora existam pesquisas que demonstrem “um perfil diferente daquele descrito por muitos docentes quando apontam o processo de juvenilização da EJA como um terrível problema para a modalidade” (SOUZA. 2017, p. 165), há que se considerar que tantos outros estudos, os quais, inclusive, foram objetos de análise na presente dissertação- e que constam das Referências- são alinhados ao afirmarem que a juvenilização em si não é um problema, mas tratá-la como um elemento incômodo que, ao primeiro sinal de desgaste na etapa regular tem como finalidade a EJA é, no mínimo, não querer enxergar o óbvio.

Ou seja, há uma grande diferença entre um aluno da etapa EJA que, por conta de demandas pessoais necessita acelerar os estudos e aquele aluno o qual, por conta de indisciplina ou algo do gênero, é quase compulsoriamente “convidado” a ingressar nessa fase. Salvo exceções, os objetivos de um e outro serão diferentes. Uma vez mais, não se quer aqui defender a ideia de homogeneização dos indivíduos. Seria essa uma postura fascista. O que se busca, na verdade, é pôr em discussão as problemáticas que envolvem o tema a fim de contribuir para uma solução.

Não enxergar as incongruências impostas pelo sistema por meio do que é feito com os discentes é, nas palavras de Paulo Freire, pura:

*Reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas (...). Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da história e da consciência (...). Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvidas de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora* e *ocultadora* de verdades. (FREIRE, 1996, p. 98-99, grifo do autor)*

Para concluir, salienta-se, novamente, que, para atuar em um mundo em constante transformação, são necessárias ferramentas não apenas relativas a conhecimento curricular, mas, sobretudo, aquelas que se referem ao agir criticamente, estando consciente de que há uma discussão social que se precisa combater e, para que se alcance tal objetivo em um mundo em constante transformação como é o de hoje é necessário ter consciência de que refletir sobre fatos e ações é condição fundamental para se transformar em um agente de efetiva mudança.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Antes de quaisquer outras considerações, é necessário esclarecer a importância de se definir os caminhos metodológicos da pesquisa, ou seja, quais métodos foram escolhidos para se proceder a uma análise propriamente dita. Estabelecer esse percurso é essencial para o bom andamento do estudo considerando que:

A metodologia é, sobretudo, uma ferramenta analítica utilizada para descrever e discutir o objeto escolhido; e a teoria, uma espécie de fundamentação conceitual desse objeto (...). Não existe uma metodologia definitiva e apropriada para todas as pesquisas. Ao contrário, os instrumentos conceituais e teóricos variam conforme o campo e a construção do objeto. Toda metodologia tem seus limites. Isso significa que alguns instrumentos conceituais não respondem a certas perguntas.¹⁰

Conforme exposto no trecho acima, embora se saiba que a metodologia não é um campo fechado, ela oferece, em sua estrutura, os instrumentos necessários para a plena e convicta análise de dados. Como se pode observar, os caminhos metodológicos a serem adotados são essenciais para a pesquisa a ser desenvolvida, entendendo-se pesquisa como:

o (...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (GIL, 2007, p. 17)

Cabe ressaltar que a existência de uma problemática, de uma inquietação, portanto, é fator preponderante, para que se inicie uma pesquisa. Buscar a resposta a essa inquietação deve ser a mola propulsora de qualquer pesquisa. Dessa forma, torna-se claro que o ato de pesquisar visa à busca por uma resposta e todos os esforços devem ser direcionados nesse sentido. Saliente-se que é fundamental ter o conhecimento do assunto a ser pesquisado, abrindo mão, portanto, da visão romântica do ato de pesquisar, mesmo porque analisar envolve neutralidade e afasta paixões.

A presente pesquisa se deu por meio de 8 encontros em sala de aula com o objetivo de explicar a finalidade do estudo e de posterior troca de e-mails e envio dos questionários anexos. Num segundo momento, houve o recebimento dos questionários com suas respectivas respostas. Todo esse processo se deu num espaço de tempo

¹⁰Fonte digital:

https://www.uniceub.br/media/48784/O_que_se_espera_de_uma_disserta%C3%A7%C3%A3o_de_mestrado.pdf. Acesso em: 27/01/18

aproximado de dois meses. O público escolhido foram os alunos e professores de diversas áreas de atuação da Rede Estadual de Ensino e da Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu, visto que são realidades em que atuo como professor de Matemática.

3.1 A abordagem qualitativa e a abordagem quantitativa

A pesquisa qualitativa, em sua essência, não tem por característica a quantificação. Antes, a mesma se interessa por aprofundar as condicionantes responsáveis para o estabelecimento de um determinado quadro social: “Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, contaminem a pesquisa”. (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Merece destaque na pesquisa qualitativa o fato de que o cientista é, concomitantemente, o sujeito e o objeto da pesquisa, observando aspectos da realidade e buscando o mesmo produzir novas informações as quais sejam capazes de constituir um alicerce teórico que possa fundamentar análises mais próximas da realidade por ele estudada. Para Minayo:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia (...) tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. (MINAYO, 2001, p.12)

No que diz respeito à pesquisa quantitativa, Fonseca afirma o seguinte:

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente. (2002, p. 20)

O trecho anterior deixa claro que ambos os métodos de pesquisas, em alguns casos, como esse em análise, não se opõem. Antes, podem se complementar, oferecendo, por isso, uma mais próxima descrição da realidade dos fatos. E, por esse motivo, entende-se que a combinação de ambas as pesquisas produzirá resultados mais fidedignos.

A seguir, segue uma tabela comparativa entre os tipos de pesquisa aqui tratados.

Tabela 1: Comparação entre o método quantitativo e o método qualitativo

Pesquisa Quantitativa	Pesquisa Qualitativa
Focaliza dados	Tenta compreender a totalidade do fenômeno.
Inicia com ideias preconcebidas	Salienta a importância das interpretações dos eventos.
Utiliza procedimentos estruturados e formais para a coleta de dados	Coleta dados sem instrumentos formais e estruturados.
Coleta os dados mediante condições de controle	Não tenta controlar o contexto da pesquisa e sim captar o contexto na totalidade.
Enfatiza a objetividade na coleta e análise dos dados	Enfatiza o subjetivo como meio de compreender e interpretar experiências.
Analisa os dados numéricos através de procedimentos estatísticos	Analisa as informações narradas de uma forma organizada, mas intuitiva.

Fonte: Elaborado a partir de: POLIT et al., 2004, *apud* Denise Tolfo Silveira e Fernanda Peixoto Córdova.

3.2 Instrumentos de Coleta de Dados

Com o objetivo de observar o modo como professores e alunos lidam com a etapa EJA, bem como os mesmos enxergam as oportunidades oferecidas, optou-se por utilizar o questionário como instrumento de coleta de dados, o qual foi escolhido por se tratar de uma ferramenta simples e eficaz, já que se configura em um conjunto de perguntas ordenadas, abertas e fechadas, que podem ser respondidas sem o auxílio do pesquisador.

No questionário adotado existem dois tipos de questões: abertas e fechadas. Nas questões abertas, o informante responde livremente ao que foi previamente estipulado pelo pesquisador.

Nas questões fechadas, o informante deve escolher uma resposta entre as constantes de uma lista anteriormente elaborada, assinalando aquela que melhor corresponda às suas ideias e percepções.

3.3 Procedimentos de Coletas de Dados

De acordo com Silva (2003): “Dependendo do objeto a ser estudado e de suas características, um tipo de dado (...) pode ser conseguido por meio de um processo de mensuração característico ou tradicional” (SILVA, 2003, *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 80). Esta etapa se destina ao processamento de dados. Ela é extremamente necessária na medida em que é fundamental para a correta interpretação dos dados.

Dependendo do objeto a ser estudado e de suas características, um tipo de dado, aqui entendido como algo que pode ser convertido em números, depois de ser devidamente interpretado, visando a dar a ele um tratamento matemático, a fim de facilitar sua compreensão, tornando o estudo acessível a qualquer tipo de público. Essa foi a opção aqui adotada, por meio da entrega de questionários a professores e alunos num total de 12 e 20, respectivamente, que se comprometeram a respondê-lo com a seriedade que merece o tema.

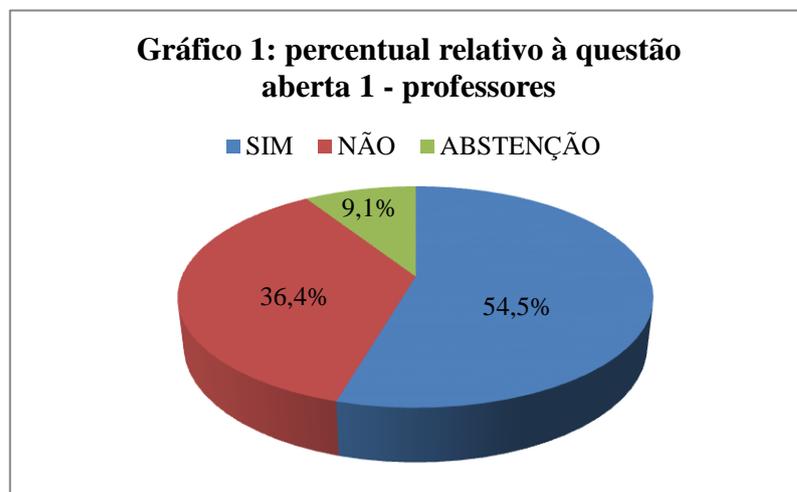
Por fim, basta acrescentar que a análise e compreensão das respostas obtidas serão apresentadas por meios gráficos e textuais, na medida em que serão usadas citações dos sujeitos-informantes.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

A análise adotada aqui tem como finalidade organizar, da maneira mais clara possível para o leitor os dados de forma que torne possível o oferecimento de supostas respostas à problemática sugerida. Na presente pesquisa, serão utilizadas abordagens qualitativas, pois, por meio delas, os participantes têm mais liberdade para expressar suas opiniões e quantitativas com vistas a fornecer uma descrição mais próxima da realidade dos fatos e, portanto, mais enriquecedora e capaz de subsidiar de forma substancial pesquisas posteriores.

4 COMPILAÇÕES DE DADOS: QUESTIONÁRIO A (PROFESSORES)

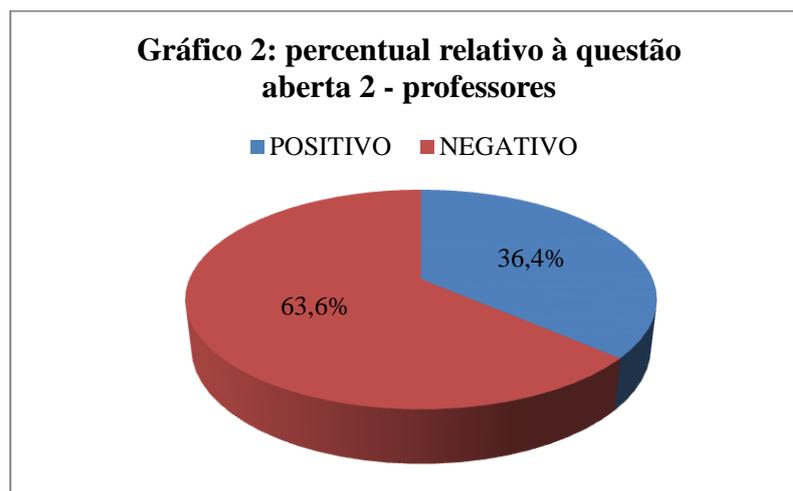
No questionário em análise, foram feitas 8 perguntas, sendo 4 abertas e 4 fechadas. A primeira delas é: “Como você avalia sua atuação como professor da EJA? Considera que alcança o objetivo proposto?”. O intuito era a autoavaliação do próprio professor com respeito a seu desempenho na EJA. Verificou-se que, de um total de 12 sujeitos-informantes, 54,5% afirmam atingir de maneira satisfatória os objetivos propostos “Acredito que está adequado” (Sujeito-Informante 8), ao passo que 36,4% consideram o oposto: “Vejo que essa mistura torna inviável alcançar o objetivo” (Sujeito-Informante 5) e 9,1% não souberam responder: “Nunca pensei sobre isso” (Sujeito-Informante 2)



Na segunda questão: “O que você pensa da integração entre o adolescente, o adulto e o idoso numa mesma classe?”, 36,4% dos entrevistados afirmaram enxergá-la como algo positivo. Em contrapartida, 63,6% entendem que as diferenças de perspectivas atrapalham o desenvolvimento da aula:

Quando o adolescente vai para EJA devido a seu mau comportamento em outro turno, essa integração se dá de uma maneira muito ruim, uma vez que o adolescente tende a reproduzir o mesmo mau comportamento, comprometendo o aprendizado dos idosos, que no geral apresentam bom comportamento. (Sujeito-informante 8)

Outro professor diz o seguinte: “Ruim, pois são tempos e momentos de vida diferentes.” (Sujeito-informante 1)



A terceira pergunta: “Em sua opinião, de forma geral, que tipo de aluno a EJA forma? A quem serve este aluno?”, buscava saber que tipo de aluno a EJA estaria, de fato, formando e a quem serviria o aluno oriundo dessa etapa de ensino. Em sua maioria, os entrevistados forneceram afirmações tais como:

Acredito que a EJA vem formando alunos que vão servir de mão-de-obra barata ao mercado de trabalho, uma vez que não vejo em muitos alunos condições para prosseguirem nos estudos, de modo que alcancem condições melhores de trabalho. Acredito que esses alunos sirvam aos empresários que procuram mão-de-obra barata. (Sujeito-informante 12)

Novamente, o sujeito-informante 1, corrobora com o seguinte: “Mão de obra barata para atuar no mercado de trabalho com baixos salários.”

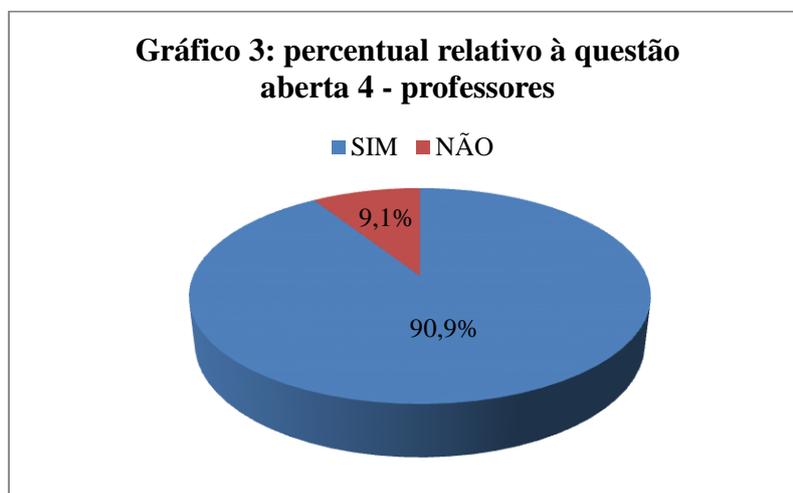
Convém destacar que o objetivo dessa pergunta era analisar qualitativamente as respostas. Por isso, não há a apresentação gráfica de percentuais.

A última questão: “Em sua opinião, qual é a ideologia que fundamenta a EJA? Se fosse possível, o que você mudaria?”, se referia ao viés ideológico relativo à EJA. O objetivo era saber se os sujeitos-informantes reconheciam uma teoria atuante nesse modelo de ensino e, havendo possibilidade, tal paradigma deva ser mudado. Em termos percentuais, 90,9% dos sujeitos-informantes afirmaram reconhecer a existência de uma teoria a qual dá suporte à EJA, ao passo que 9,1% desconhecem ou não reconhecem a presença ou ação de qualquer viés ideológico.

Capacitar e dar o nível básico da formação escolar básica para as pessoas que têm dificuldades de conciliar o trabalho com os estudos e que precisam priorizar o trabalho. Mudaria nada. Entendo que o problema não se encontra no modelo curricular, mas sim na eficácia de sua execução. Evasão escolar, supressão oficiosa dos tempos de

aula são nuances que prejudicam o bom desenvolvimento do ensino.
(SUJEITO-INFORMANTE 4)

Este professor acha relevante reconsiderar a mistura de gerações: “Acredito que seja fazer com que o aluno conclua mais rapidamente o ensino médio. Acho que deveria haver um novo enquadramento com relação à idade”.

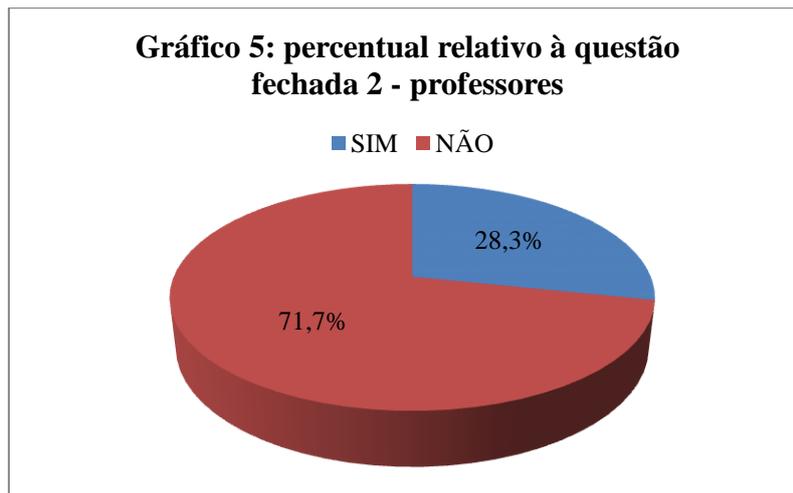


No que se referem às perguntas fechadas, os percentuais foram os seguintes: para a primeira pergunta “Você considera que a EJA é uma modalidade de ensino adequada às exigências dos dias de hoje?”, 97,2% responderam que não e 2,8%, sim.



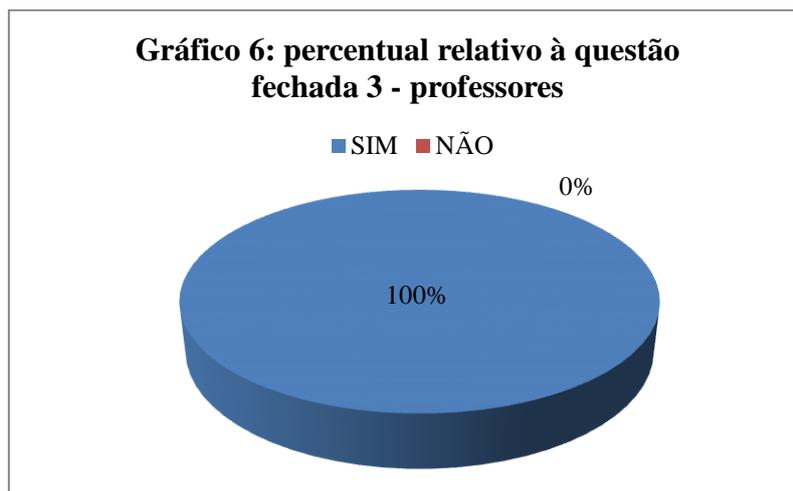
“Você manteria a integração adolescente-jovem-adulto-idoso nessa modalidade?”

Com relação à pergunta acima, 71,7% responderam negativamente e 28,3% afirmativamente.



“Você já se viu induzido a aprovar um aluno que não apresentava condições de ser avançado?”

De modo surpreendente, 100% dos entrevistados afirmaram ter passado pela situação acima descrita.

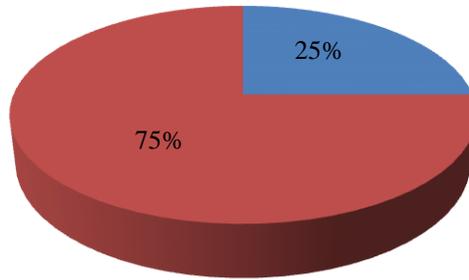


“Você acredita que um aluno oriundo da EJA possa dar prosseguimento a seus estudos em uma faculdade?”

Nessa última pergunta, 75% dos sujeitos-informantes afirmaram não acreditar na possibilidade de continuidade dos estudos em nível superior, enquanto 25% dos mesmos acreditam que seja possível dar prosseguimento aos estudos.

Gráfico 7: percentual relativo à questão fechada 4 - professores

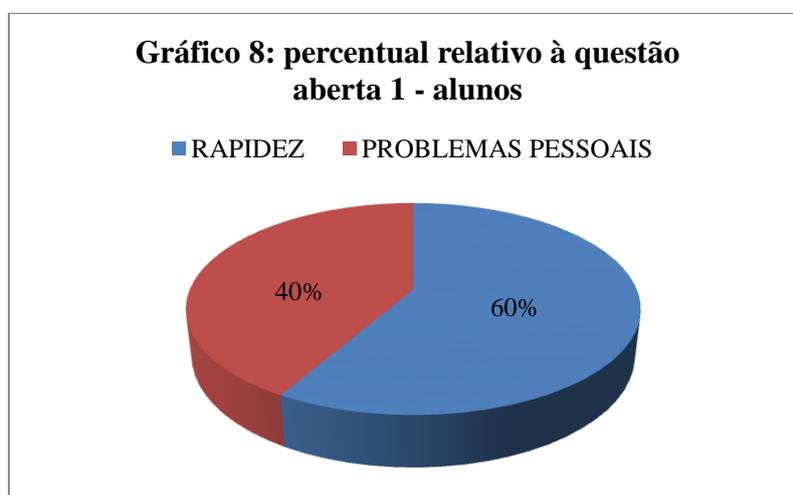
■ SIM ■ NÃO



5 COMPILAÇÕES DE DADOS: QUESTIONÁRIO B (ALUNOS)

No questionário em análise, foram feitas 8 perguntas, sendo 4 abertas e 4 fechadas. Na primeira delas: “Por que você escolheu ser aluno da EJA?”, verificou-se que, de um total de 20 sujeitos-informantes, 60% dos entrevistados afirmaram que a rapidez foi o principal elemento motivador da escolha. “Eu estava atrasada por conta da minha primeira gravidez (...)” (Sujeito-informante 1) ou “Pela rapidez” (Sujeito-informante 4).

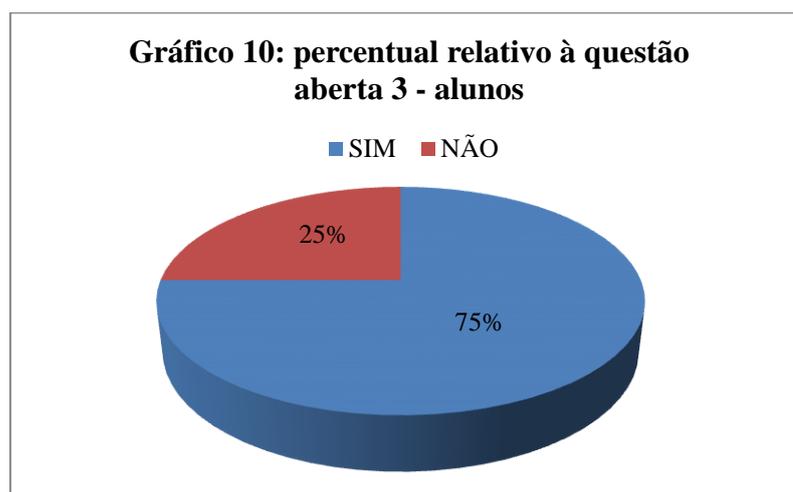
Por sua vez, 40% dos sujeitos-informantes alegaram questões pessoais ao optarem por cursar essa modalidade: “Eu havia perdido tempo por motivos pessoais” (Sujeito-informante 8) ou “Problemas pessoais” (Sujeito-informante 12).



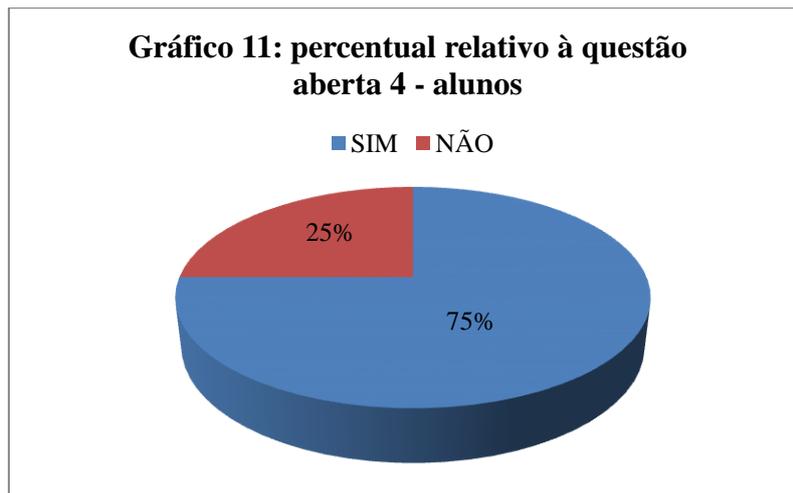
A segunda questão: “O que você pensa da integração entre o adolescente, o adulto e o idoso numa mesma classe?”, tinha por objetivo indagar o aluno a respeito da integração entre diversas faixas etárias numa mesma classe. Especificamente, nessa questão, 16 dentre 20 alunos consideraram a experiência como pouco proveitosa. Eis algumas das opiniões: “Complicado, pois os mais novos não respeitam os mais velhos” (Sujeito-informante 3) ou “Se estivessem todos ali para aprender não vejo mal nem um (sic)” (Sujeito-informante 4).



A terceira pergunta: “Pretende fazer faculdade?”, apresentou os seguintes percentuais: 75% dos entrevistados afirmam querer cursar o ensino superior: “Sim, Farmácia” (Sujeito-informante 4); porém, 25% não querem ou ainda não se decidiram: “Talvez, eu ainda estou na dúvida do que eu quero” (Sujeito-informante 8).

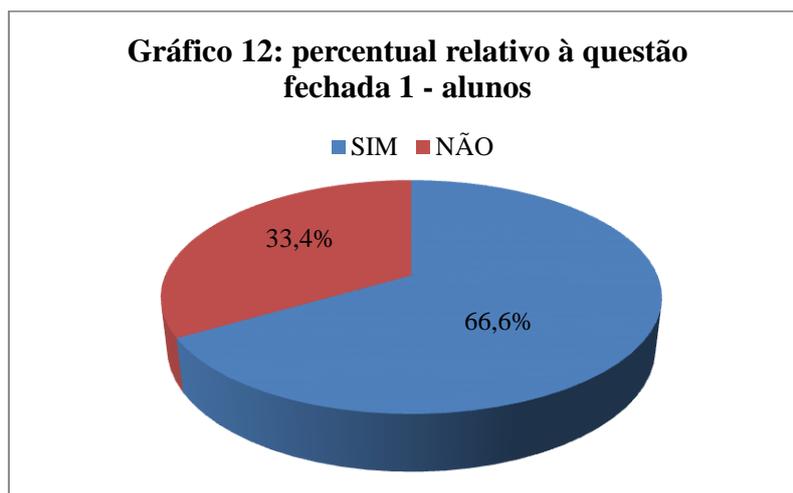


A última questão: “Você acha que a EJA prepara o aluno para o ensino superior?”, apresentou os seguintes índices: 75% acreditam que sim: “Acho que sou capaz” (Sujeito-informante 4). Porém, também tivemos respostas do tipo: “Não, quero ser bombeiro” (sujeito-informante 5).

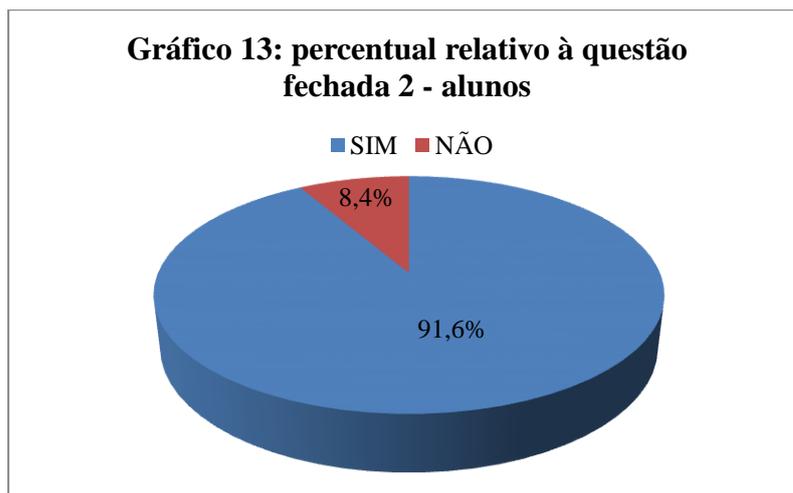


Com relação às perguntas fechadas, os percentuais foram os seguintes.

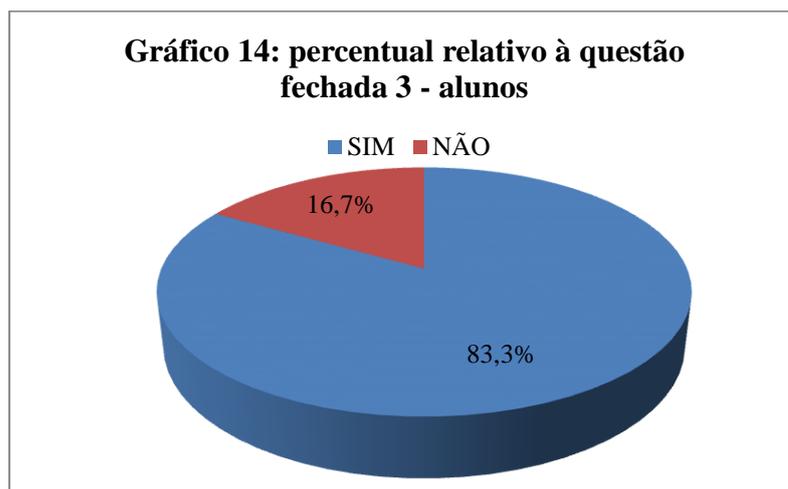
Para a pergunta número 1: “A EJA atendeu às suas expectativas em relação à aprendizagem?” 66,6% afirmaram que sim, ao passo que 33,4% responderam não.



A segunda pergunta: “Em sua opinião, de forma geral, o aluno da EJA conclui o ensino médio apto ao mercado de trabalho?” apresentou o seguinte percentual: 91,6% acreditam que sim, e 8,4%, não.



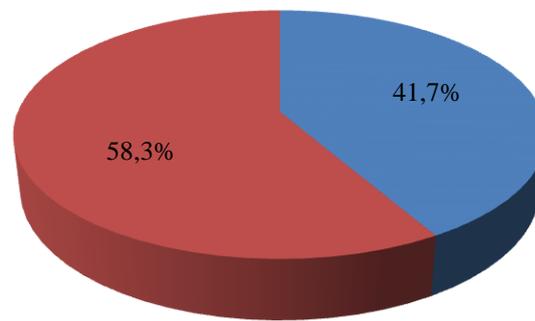
A terceira pergunta é a seguinte: “Em sua opinião, o aluno conclui o ensino médio apto a cursar o ensino superior?” 10 de 12 sujeitos-informantes sustentam que sim. Por outro lado, apenas 2 dos entrevistados entendem que não.



Por fim, a questão 4: “Se fosse possível, você faria alterações no modelo atual da EJA?” apresentou o seguinte índice: 58,3% não fariam qualquer tipo de alteração, enquanto 41,7% reconhecem falhas no modelo, ainda que essa pergunta não deixe margem a argumentações.

Gráfico 15: percentual relativo à questão fechada 4 - alunos

■ SIM ■ NÃO



CONCLUSÃO

Antes de quaisquer outras considerações, convém destacar o quanto a realização do presente estudo ofereceu o conhecimento necessário para se compreender que a EJA não é uma etapa de ensino com as mesmas características das demais, mas sim uma dinâmica que pode ser benéfica desde que sejam feitas alterações de ordem curricular, tais como a inserção de conteúdos relacionados ao cotidiano do aluno, como também de tópicos voltados para o programa dos vestibulares.

Não se pode deixar de notar o quão dificultoso será estabelecer as devidas modificações em um tempo em que números são mais importantes que indivíduos, justamente em razão das objeções existentes no âmbito escolar e na própria sociedade, que está cheia da lógica capitalista.

Assim, pode-se afirmar que, ao início da presente pesquisa, indagava-se acerca do papel que a EJA tem desempenhado no processo de ensino-aprendizagem brasileiro. A hipótese era a de que os mecanismos utilizados na referida etapa de ensino não contribuíam para a formação de um sujeito crítico e consciente de seu papel transformador na sociedade em que está inserido.

Os resultados, tanto as análises bibliográficas quanto os dados coletados por meio da análise dos questionários, mostraram que, de fato, o aluno saído da EJA não tem consciência de que pode ser um agente de mudanças simplesmente porque a EJA não o prepara para isso. Na realidade, os dados bibliográficos demonstraram que a EJA ainda preserva o caráter depositário da educação, enxergando o aluno como um mero receptor de informações, sem o estímulo de refletir sobre elas.

Esse fato está intimamente ligado à confirmação da ideia de que a EJA tem formado, na realidade, uma grande massa a qual servirá de mão-de-obra para a indústria ou o setor de serviços, tendo em vista que não interessa à lógica capitalista formar cidadãos conscientes da situação em que se encontram.

Assim, cristalizar o quadro exposto, é, sem dúvida, um claro interesse dos detentores do capital. Tal fato tem ligação estreita com a elaboração de um currículo mais técnico, que não privilegia a formação crítico-reflexiva dos alunos, tornando-os sujeitos passíveis de fácil absorção pelo sistema, como podemos observar no anexo c.

Outro objetivo da presente dissertação era investigar mais a fundo o modo como professores e alunos enxergam o contexto em que estão inseridos. Os dados mostraram que ambos estão adaptados ao sistema. A pesquisa mostrou que a maioria

dos discentes deseja cursar o Ensino Superior. Em contrapartida, demonstraram falta de perspectiva quanto ao futuro não reconhecendo sequer que as competências e habilidades curriculares da EJA, ou seja, o que efetivamente aprenderam em sala de aula, não condizem integralmente com o programa dos vestibulares, até por conta do tempo reduzido de curso, o que contraria as perspectivas de quem deseja prestar um concurso.

Dessa forma, foi possível notar, uma vez mais, que o currículo não está a serviço do aluno, mas sim da lógica do capital, que parece demonstrar forte influência no que diz respeito a trazer para o seu sistema os alunos concluintes da EJA, os quais, embora desejem cursar uma faculdade, sequer têm ideia de que não possuem preparo teórico para tal fim.

Na realidade, foi possível averiguar que os sujeitos-informantes tinham certeza apenas do seu passado, ou melhor, das condicionantes que os levaram a optar pela EJA: indisciplina, gravidez precoce, defasagem idade-série e necessidade de apenas ter um diploma para obter um emprego.

Esses mesmos alunos veem problema em estudar com alunos mais velhos ou até mesmo idosos. Isso não ocorre por conta de qualquer tipo de preconceito ou segregação, mas porque reconhecem que a infinidade de diferentes objetivos obriga o professor a criar uma aula que atenda a grupos diversos: há os que desejam apenas o diploma, há quem busque terminar os estudos depois de décadas sem fazê-lo e há os oriundos do ensino regular em virtude de algum ato de indisciplina. Nesse meio, está o professor, que parece desestimulado e adaptado ao sistema, como se pode perceber na análise dos dados bibliográficos e estatísticos.

Tais fatos nos levam a pensar que existe uma responsabilidade docente com relação a esse quadro, embora os professores também experimentem as dificuldades inerentes ao sistema em análise e tal responsabilidade está no fato de que cabe a eles abrir espaço para o uso de novas teorias dando margem à reformulação do ensino.

Ou seja, cabe aos mesmos buscar aperfeiçoamento, fazer uso da criticidade a fim de rever a problemática em questão. Ao negligenciarem essas ações, os professores trabalham, na realidade, para a cristalização dessas dificuldades, pois estão apoiados em uma sociedade e em uma política educacional expressa em um currículo que os desfavorece.

Além disso, em um tempo em que se conhece a importância de formar alunos dotados de capacidade reflexiva, soa incoerente que existam, ainda hoje, profissionais

que abram mão da chance de questionar, levantar hipóteses, refletir e, se necessário, romper com o estabelecido. É importante ter em mente que somente a postura crítica pode alterar esse quadro e que alunos reflexivos jamais existirão se continuarem a ser formados por um sistema cujas diretrizes necessitam claramente ser reformuladas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, MARTINS. Maria Helena Pires **Filosofando: Introdução à Filosofia**. – 4º ed. – São Paulo: Moderna, 2009.

BRASIL, Lei 9394, de 20 de novembro de 1996. **Diário Oficial da União, Poder Legislativo**. Brasília, DF, 23 dez. 1996: MEC/SEF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PARECER CNE/CEB 04/98. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica – Brasília: 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf acessado em 27/10/17.

CATELLI JR; HADDAD, Roberto; RIBEIRO, Sérgio. (Orgs.) – 1. Educação 2. Educação de Jovens e Adultos 3. **Políticas Públicas em Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2014, 1ª edição. 1414 p.

COSTA, Clarice Gomes. **Desafios da EJA em face das transformações do trabalho**. Revista Lugares de Educação [RLE], Bananeiras/PB, v. 3, n. 6, p. 90-103, Jul.-Dez., 2013 ISSN 2237-1451.

COMTE-SPONVILLE, André. **Dicionário Filosófico**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. Coleção Educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez Editora, 2012, 1ª ed.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 2000.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio. **Uma História da Alfabetização de Adultos no Brasil.** In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – v.III – Século XX.** Petrópolis: Vozes, 2005. p. 257-277.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

ROUX, H. **Teoria crítica e resistência em Educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** – São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga. **A profissionalização do magistério vista em duas perspectivas.** Brasília: Educação Brasileira, 1999.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. (orgs.) **Construindo o capital formal das linguagens.** Curitiba: Editora CRV, 2010.

MONTEIRO, Jéssica de Sousa. ; SILVA, Diego Pereira. **A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia.** Geografia Ensino & Pesquisa, v. 19, n.3 , set./dez. 2015.

MOREIRA, A. F. (org.). **Conhecimento educacional e formação do professor.** Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Currículo: Políticas e Práticas.** Campinas: Papirus, 2010.

PAULA, Cláudia Regina; OLIVEIRA, Márcia Regina. **Educação de Jovens e Adultos: A educação ao longo da vida.** Curitiba: Ibepex, 2011.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização.** Trad. de Ana Thorell. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

ROMÃO, J. E; GADOTTI, M. **Educação de adultos: identidades, cenários e perspectivas.** Brasília: Liber Livro, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1983.

SERRA, Ênio; MOURA, Ana Paula Abreu (orgs.). **Educação De Jovens E Adultos Em Debates.** Jundiaí: Paco, 2017.

SILVA, D. **Tópicos avançados de estatística na pesquisa em Administração de Empresas.** Notas de aula, 2003.

SOARES; GIOVANETTI; GOMES. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos - 4^a ed.**- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOUZA, José Carlos Lima de. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos** in SERRA, Ênio; MOURA, Ana Paula Abreu (orgs.). **Educação De Jovens E Adultos Em Debate.** Jundiaí: Paco, 2017.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRELHOW, Thyeles Bocarte. **Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

Disponível em: <<<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/eja-enfrenta-desafios-de-ensinar-para-todas-as-idades>>> Acesso em 18/08/17.

Disponível em: <<<http://www.editoracontexto.com.br/blog/magda-soares-o-fracasso-da-escola>>> Acesso em 01/09/17.

Disponível em: <<<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pesquisa-revela-que-415-dos-jovens-de-19-anos-nao-concluíram-ensino-medio-21162505>>>. Acesso em 22/09/17

Disponível em: <<<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/eja-enfrenta-desafios-de-ensinar-para-todas-as-idades>>>. Acesso em: 27/10/17.

Disponível em: <<<https://www.infoescola.com/educacao/gestao-democratica/>>>. Acesso em: 15/01/18.

Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=2069>>
Edite Maria Sanches Viana, Jaqueline de Sá Rampazzo Sanches e Rosangela da Silva Miranda. Acesso em: 15/01/18.

Disponível em: https://www.uniceub.br/media/48784/O_que_se_espera_de_uma_disserta%C3%A7%C3%A3o_de_mestrado.pdf.> Acesso em: 27/01/18.

Disponível em: <<http://www.educacion-ideologica/educacion-ideologica.shtml>>
Acesso em 05/09/18.

Disponível em: <<https://blogdoenem.com.br/socrates-filosofia-enem-2/>>. Acesso em 11/09/18.

Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=5687863>>. Acesso em: 13/09/2018.

ANEXO A

QUESTIONÁRIO A: A VISÃO DO PROFESSOR DA EJA

Nome:

Idade:

Graduação:

Instituição de Ensino

Pós-graduação:

Instituição de Ensino:

Mestrado:

Instituição de Ensino:

Doutorado:

Instituição de Ensino:

Unidade Escolar de Atuação:

Cidade:

Responda às seguintes questões, tendo em vista sua experiência como professor de turmas da EJA.

- 1) Como você avalia sua atuação como professor da EJA? Considera que alcança o objetivo proposto?

- 2) O que você pensa da integração entre o adolescente, o adulto e o idoso numa mesma classe?

- 3) Em sua opinião, de forma geral, que tipo de aluno a EJA forma? A quem serve este aluno?

- 4) Em sua opinião, qual é a ideologia que fundamenta a EJA? Se fosse possível, o que você mudaria?

-
-
- 1) Você considera que a EJA é uma modalidade de ensino adequada às exigências dos dias de hoje?
 Sim Não

 - 2) Você manteria a integração adolescente-jovem-adulto-idoso nessa modalidade?
 Sim Não

 - 3) Você já se viu induzido a aprovar um aluno que não apresentava condições de ser avançado?
 Sim Não

 - 4) Você acredita que um aluno oriundo da EJA possa dar prosseguimento a seus estudos em uma faculdade?
 Sim Não

ANEXO B

QUESTIONÁRIO B: A VISÃO DO ALUNO DA EJA

Nome:

Idade:

Unidade Escolar:

Cidade:

Ano de escolaridade:

Responda às seguintes perguntas, tendo em vista sua experiência como aluno da EJA

1) Por que você escolheu ser aluno da EJA?

2) O que você pensa da integração entre o adolescente, o adulto e o idoso numa mesma classe?

3) Pretende fazer faculdade?

4) Você acha que a EJA prepara o aluno para o ensino superior?

1) A EJA atendeu às suas expectativas em relação à aprendizagem?

() Sim () Não

2) Em sua opinião, de forma geral, o aluno da EJA conclui o ensino médio apto ao mercado de trabalho?

() Sim () Não

3) Em sua opinião, o aluno conclui o ensino médio apto a cursar o ensino superior?

() Sim () Não

4) Se fosse possível, você faria alterações no modelo atual da EJA?

() Sim () Não

ANEXO C

CURRÍCULO DE MATEMÁTICA DA EJA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO

ENSINO FUNDAMENTAL

6º Ano

1º Bimestre

Campo Numérico Aritmético: Números Naturais: Reconhecer a sucessão dos números naturais e representar números naturais na reta numérica.

Resolver situações-problemas envolvendo as operações adição, subtração, multiplicação e divisão com números naturais.

Calcular potências com expoente e base naturais.

Calcular raiz quadrada de números naturais quadrados perfeitos.

Campo Geométrico: Triângulos e Quadriláteros: Reconhecer formas geométricas no ambiente da sala de aula: polígonos.

Compreender os conceitos de ponto, de reta, plano e semirreta relacionando-os aos elementos de figuras planas (lados e vértices).

Identificar as diferentes posições entre duas retas coplanares.

Localizar pontos no plano utilizando malhas.

Identificar ângulos, vértices e lados de polígonos.

Construir diagonais de um polígono.

Calcular a soma dos ângulos internos de triângulos e quadriláteros.

2º Bimestre

Campo Numérico Aritmético: Frações: Reconhecer o conceito de fração como parte de um todo.

Identificar frações equivalentes e as diferentes representações de uma mesma fração.

Aplicar operações com frações para resolver problemas significativos envolvendo frações.

Identificar a localização de números racionais na forma decimal na reta numérica.

Resolver problemas com frações expressas na forma decimal, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.

Identificar a porcentagem com fração decimal.

Resolver problemas envolvendo noções de porcentagem utilizando frações ordinárias e decimais.

Campo do Tratamento da Informação: Estimativas e Análise de Dados: Identificar um ponto no plano cartesiano.

Ler e interpretar gráficos de linhas, de barras e de setores.

7º Ano

1º Bimestre

Campo Numérico Aritmético: Números Inteiros: Ordenar e comparar os números inteiros. Representar números inteiros na reta numérica. Determinar o valor absoluto de um número inteiro.

Realizar as quatro operações elementares com os números inteiros. Calcular potências com números inteiros.

Campo Geométrico: Formas Tridimensionais: Reconhecer formas geométricas espaciais no ambiente da sala de aula e suas planificações. Identificar os elementos de uma figura espacial: arestas, faces e vértices.

Calcular área das faces e volume do cubo e do paralelepípedo.

2º Bimestre

Campo Numérico Aritmético: Números Racionais e Razão: Reconhecer números racionais na forma decimal exata e de dízimas periódicas. Ordenar e comparar números racionais.

Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica. Realizar operações com números racionais decimais.

Compreender e aplicar o conceito de razão entre duas grandezas. Utilizar o conceito de razão para calcular porcentagem.

Utilizar porcentagem para calcular acréscimos e descontos sucessivos.

Campo Algébrico Simbólico: Equação do 1º Grau: Identificar problemas que podem ser traduzidos por expressões algébricas. Diferenciar uma expressão algébrica de uma equação.

Reconhecer e diferenciar variável e incógnita.

Resolver problemas significativos utilizando equações do 1º grau.

Campo do Tratamento da Informação: Análise de Dados: Coletar e organizar dados em tabelas.

Representar dados coletados utilizando gráfico de linhas, colunas e de setores.

Ler e interpretar dados representados através de gráficos de linhas, colunas e de setores.

8º ano

1º Bimestre

Campo Algébrico Simbólico: Cálculo Algébrico: Identificar expressões algébricas.

Calcular o valor numérico de expressões algébricas.

Efetuar operações algébricas entre monômios e binômios.

Utilizar expressões algébricas para representar o perímetro de figuras geométricas.

Utilizar os conhecimentos algébricos para o cálculo de áreas dos principais quadriláteros.

Utilizar os conhecimentos algébricos na aplicação da lei angular de Tales e na soma dos ângulos internos de um quadrilátero.

Utilizar os conhecimentos algébricos para o cálculo do volume de cubos e paralelepípedos.

2º Bimestre:

Campo Numérico Aritmético: Proporcionalidade: Construir figuras geométricas em malha quadriculada, mediante ampliação e redução. Compreender e ampliar o conceito de razão entre duas grandezas.

Reconhecer grandezas proporcionais e estabelecer sua forma de variação (direta ou inversamente proporcionais). Efetuar por meio de situações-problema o cálculo de grandezas diretamente e inversamente proporcionais.

Campo Geométrico: Polígonos: Compreender, a partir de reduções e ampliações, a ideia de figuras planas semelhantes; Aplicar a relação dos perímetros e das áreas de figuras planas semelhantes

Reconhecer o nome dos polígonos regulares com mais de quatro lados e identificar sua nomenclatura. Calcular o número de diagonais de um polígono regular.

Calcular a soma dos ângulos internos de um polígono regular.

Campo Geométrico: Circunferência e Círculo: Reconhecer uma circunferência e seus elementos: centro, raio, diâmetro, arcos e cordas. Calcular o perímetro de uma circunferência.

Calcular a área de um círculo.

9º Ano

1º Bimestre

Campo Algébrico Simbólico: Equação do 2º Grau: Identificar situações-problema que podem ser resolvidas por equações do 2º grau. Identificar os coeficientes e calcular o discriminante de uma equação do 2º grau. Calcular as raízes de uma equação do 2º grau.

Campo Geométrico: Teorema de Pitágoras: Identificar o Teorema de Pitágoras.

Aplicar o Teorema de Pitágoras em situações-problema.

2º Bimestre

Campo Algébrico Simbólico: Funções: Representar pares ordenados no plano cartesiano.

Identificar problemas que sejam representados por meio de equações com duas variáveis.

Resolver sistemas de equações de 1º grau com duas variáveis.

Representar graficamente no plano cartesiano uma equação do 1º grau com duas variáveis.

Campo do Tratamento da Informação: Análise de Gráficos e Tabelas: Coletar e organizar dados em tabelas.

Representar dados coletados utilizando gráficos: linha, coluna e setores.

Construir, ler e interpretar dados representados por meio de gráficos.

Resolver situações-problema envolvendo o cálculo de média aritmética simples e média ponderada.

ENSINO MÉDIO

1º Ano

1º Bimestre

Campo Numérico Aritmético: Conjuntos Numéricos: Reconhecer e diferenciar os conjuntos numéricos. Identificar a localização de números reais na reta numérica.

Campo Algébrico Simbólico: Estudo de Funções / Função Polinomial do 1º Grau / Progressão Aritmética: Compreender o conceito de função através da dependência entre variáveis na resolução de problemas significativos.

Identificar e representar graficamente uma função polinomial do 1º grau.

Analisar o gráfico da função do 1º grau (crescimento, decrescimento, zero e variação do sinal).

Identificar as Progressões Aritméticas como funções do 1º grau com domínio natural.

Calcular o termo geral de uma Progressão Aritmética e a soma dos seus n primeiros termos.

2º Bimestre

Campo Algébrico Simbólico: Função Polinomial do 2º Grau: Identificar uma função polinomial do 2º grau.

Representar graficamente uma função do 2º grau, analisando seus pontos notáveis (zeros, máximo/mínimo, intersecção com o eixo Oy).

Utilizar a função polinomial do 2º grau para resolver problemas significativos.

Campo Geométrico: Razões Trigonométricas no Triângulo Retângulo: Utilizar as razões trigonométricas para calcular o valor do seno, cosseno e tangente dos ângulos notáveis (30° , 45° e 60°).

Resolver problemas do cotidiano envolvendo as razões trigonométricas.

2º Ano

1º Bimestre

Campo Algébrico Simbólico: Função Exponencial e Logarítmica / Progressão Geométrica: Identificar fenômenos que crescem ou decrescem exponencialmente relacionando-os a representação algébrica e/ou geométrica de uma função exponencial.

Reconhecer a Progressão Geométrica como uma função exponencial de domínio natural. Calcular o termo geral de uma Progressão Geométrica e resolver problemas significativos. Aplicar a definição de logaritmo na resolução de problemas significativos.

2º Bimestre

Campo Numérico Aritmético: Matemática Financeira: Distinguir os juros simples dos compostos, aplicando em situações-problemas.

Utilizar os conceitos de matemática financeira relacionados a aumentos/descontos sucessivos para resolver problemas significativos.

Campo Algébrico Simbólico: Matrizes: Identificar e conceituar matrizes.

Resolver problemas utilizando a linguagem matricial.

Campo Algébrico Simbólico: Sistemas Lineares: Identificar situações-problema que podem ser traduzidas através de sistemas envolvendo equações com duas ou três incógnitas.

Resolver situações-problema utilizando sistemas de duas equações com duas incógnitas.

3º Ano

1º Bimestre

Campo do Tratamento da Informação: Estatística: Compreender os conceitos básicos de estatística: população, amostra, variáveis, frequência absoluta e frequência relativa.

Construir, ler e interpretar histogramas, gráficos de linhas, de barras e de setores.

Resolver problemas envolvendo o cálculo da média aritmética, medianas e moda.

Campo Numérico Aritmético: Análise Combinatória: Resolver problemas de contagem utilizando os princípios multiplicativo e aditivo.

2º Bimestre

Campo Numérico Aritmético: Probabilidade: Calcular a probabilidade de um evento.

Campo Geométrico: Geometria Espacial: Identificar os sólidos geométricos e reconhecer a planificação de prismas, cilindros, pirâmides e cones. Identificar a esfera e seus elementos.

Resolver problemas envolvendo o cálculo do volume dos sólidos geométricos.¹¹

¹¹ Fonte Digital: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=5687863>. (texto adaptado). Acesso em: 13/09/2018