

# OS SUJEITOS ESTUDANTES DA EJA: UM OLHAR PARA AS DIVERSIDADES

*Juliana Silva dos Santos (PUCRS)\**

*Marcos Villela Pereira (PUCRS)\*\**

*Antonio Amorim (UNEB)\*\*\**

## Resumo

Este trabalho objetiva fazer uma reflexão sobre a heterogeneidade presente na EJA e sinalizar alguns prismas para observar, analisar, estudar e quiçá compreender os sujeitos formadores, integrantes e frequentadores dessa modalidade. A reflexão sobre o sujeito tem como base os estudos freireanos, de que a vocação do homem é de ser sujeito enraizado em um espaço e tempo histórico e num constante processo de vir a ser. Os procedimentos metodológicos adotados são de uma pesquisa documental e bibliográfica, procurando destacar as categorias centrais, os conceitos e as noções usadas pelos autores que tratam dos estudantes sujeitos da EJA em âmbito nacional. Como resultados parciais da pesquisa, observaram-se múltiplos olhares referentes aos sujeitos da EJA sintetizados em três eixos: o sujeito em sua totalidade dentro e fora do âmbito escolar; o sujeito integrado à realidade escolar que ora o inclui, ora não; e, o sujeito e seu projeto de futuro ao adentrar na escola (espaço de sociabilidade) e futuramente no mundo do trabalho. Os resultados apresentados foram os seguintes: São sujeitos jovens e adultos na sua íntegra, em constante busca por aprendizado e formação, com a perspectiva de pensar ou/e repensar suas trajetórias educativas ao retornarem para a escola da EJA.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; sujeitos; heterogeneidade.

## Abstract

### YEA STUDENTS SUBJECTS: A LOOK AT THE DIVERSITIES

This paper aims to reflect on YEA present heterogeneity and to point out some prisms to observe, analyze, study and perhaps understand the subjects in training, members and attendees of this modality. The reflection on the

---

\* Doutoranda em Educação na PUCRS, mestra em Educação pela UFRGS e Professora da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Porto Alegre. E-mail: [jusantosbr@hotmail.com](mailto:jusantosbr@hotmail.com)

\*\* Doutor em Educação, Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. E-mail: [marcos.villela.pereira@gmail.com](mailto:marcos.villela.pereira@gmail.com)

\*\*\* Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona – Espanha, com Pós-Doutorado em Difusão do Conhecimento pela UFBA. É professor Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia. Presidente da REDE Internacional de Pesquisa BRSILUEJA. E-mail: [antonioamorim52@gmail.com](mailto:antonioamorim52@gmail.com)

subject is based on Freirean studies which the vocation of the man is to be a subject rooted in a historical space and time and a constant process of becoming. The methodological procedures adopted are of documental and bibliographical research nature, seeking to highlight the central categories, the concepts and notions used by the authors that deal with the subject students of YEA at a national level. As partial results of the research, there were multiple views regarding the subjects of YEA synthesized in three axes: the subject in its totality, inside and outside of the school scope; the subject integrated to the school reality that at times includes it, sometimes does not; and, the subject and his future project when entering the school (space of sociability) and future in the working world. The results presented were as follows: the subjects are youth and adults in their entirety constantly searching for learning and training with the prospect of thinking and/or rethinking their educational trajectories when they return to the YEA school.

**Keywords:** Youth and Adult Education; subjects; heterogeneity.

## Resumen

### LOS SUJETOS ESTUDIANTES DE LA EJA: UNA MIRADA HACIA LAS DIVERSIDADES

Este trabajo posee como objetivo hacer una reflexión sobre la heterogeneidad presente en la EJA y señalar algunos prismas para observar, analizar, estudiar y quizá comprender los sujetos formadores, integrantes y frequentadores de esa modalidad. La reflexión sobre el sujeto tiene como base los estudios de Paulo Freire, donde la vocación del hombre es de ser sujeto enraizado en un espacio y tiempo histórico y en un constante proceso de llegar a ser. Los procedimientos metodológicos adoptados son de una investigación documental y bibliográfica, buscando destacar las categorías centrales, los conceptos y las nociones usadas por los autores que tratan de los estudiantes sujetos de la EJA a nivel nacional. Como resultados parciales de la investigación, se observaron múltiples miradas referentes a los sujetos de la EJA sintetizados en tres ejes: el sujeto en su totalidad dentro y fuera del ámbito escolar; el sujeto integrado a la realidad escolar que ora lo incluye, ora no; y el sujeto y su proyecto de futuro al ingresar en la escuela (espacio de sociabilidad) y futuramente, en el mundo del trabajo. Los resultados presentados fueron los siguientes: son sujetos jóvenes y adultos en su totalidad, en constante búsqueda de aprendizaje y formación, con la perspectiva de pensar o/y repensar sus trayectorias educativas al regresar a la escuela de la EJA.

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y Adultos; sujetos; heterogeneidad.

## Introdução

Ao tratar do sujeito estudante da EJA procura-se compreender as relações ou as circunstâncias que levam os sujeitos, jovens e

adultos, a frequentar escolas e outros espaços de formação, ao longo de sua trajetória educativa. Para isso, parte-se do princípio de

que o homem é um ser de práxis, é um ser de “reflexão e ação [...] sobre o mundo” (FREIRE, 1988, p. 38). Sendo o estudante da EJA um ser de reflexão e ação, ele é sujeito da sua ação e pode-se dizer que, pela simples atitude de matricular-se e vir às aulas, constitui-se como sujeito. Para Freire (1980, p. 34): “[...] a vocação do homem é de ser sujeito” enraizado em um espaço e tempo histórico e num constante processo de vir a ser. Sobre esse sujeito histórico que busca na escola um espaço profícuo de seu devir foi desenvolvido a temática abordada nesta reflexão.

A EJA, historicamente, teve como marco o engajamento nos movimentos sociais, na educação popular, e almejava a alfabetização e adultos, a humanização e conscientização dos sujeitos. No entanto, nas últimas décadas, devido às políticas públicas em desenvolvimento e aos programas de benefícios orçamentários do governo federal, a EJA vem atendendo um número cada vez mais expressivo de pessoas que já passaram pelos bancos escolares (FREIRE, 1988; ARROYO, 2011; SALES; PAIVA, 2014; SOARES; GIOVANETTI; GOMES 2011; OLIVEIRA; COUTINHO, 2013).

A Educação de Jovens e Adultos vem sofrendo mudanças no seu quadro de vagas. No decorrer das últimas décadas, o aumento do número de matrículas preenchidas por sujeitos jovens é evidente em todos os estados brasileiros, e a juvenilização é uma realidade, o número de adultos frequentadores diminui a cada ano, fato mais evidente na educação fundamental. (DAYRELL, 2007; CARRANO 2007; 2011). Neste sentido, para compreender e conjecturar os aspectos pedagógicos e estruturais da educação nessa modalidade é basilar observar e estudar os sujeitos jovens e adultos na atualidade.

Desse modo, este artigo faz parte dos estudos do doutorado em educação, e apre-

senta algumas reflexões acerca do sujeito da EJA, no sentido de construir um referencial teórico que possibilite analisar os significados atribuídos à Escola pelos jovens e adultos da periferia de Porto Alegre/RS, periferia de uma metrópole na região sul. Para isso realizou-se um primeiro estudo documental e bibliográfico no intuito de identificar a produção teórica que aborda os sujeitos da EJA no decorrer da história e no contexto atual. Optou-se pelo estudo bibliográfico porque se pretende, em conformidade com Minayo (1993, p. 98), “[...] destacar as categorias centrais, os conceitos e as noções usadas pelos diferentes autores” que tratam desses sujeitos da EJA em âmbito nacional.

Nesse sentido, não se pretende abordar a totalidade dos estudos referentes à EJA, limita-se apenas a uma análise documental dos seguintes autores: Haddad; Di Pierro (2000), Paiva (2009), Soares; Giovanetti e Gomes (2011), Carrano (2007; 2011), Sales ;Paiva (2014), Oliveira (2013), Dayrell (2003; 2011), Arroyo (2011; 2014), entre outros, pesquisadores e pensadores dessa temática. A escolha destes autores ocorreu porque partem de pesquisas empíricas e isso possibilita uma compreensão mais ampla e contemporânea em que estão inseridos os sujeitos das periferias e da EJA. Além da análise documental e bibliográfica, este trabalho está permeado da subjetividade dos pesquisadores porque, sendo parte integradora da EJA, traz para a reflexão constatações empíricas vividas no cotidiano do trabalho docente, o que contribui para a problematização da bibliografia analisada (CHARLOT, 2006; DUBET, 1997).

Ao elencar esses autores, pretende-se compreender os sujeitos da EJA, permeados por vários discursos sobre a necessidade de estudar, de frequentar uma escola, de se qualificar e ter a possibilidade de uma maior

mobilidade no mundo do trabalho através da educação. No entanto, devido às mudanças estruturais na sociedade, esses sujeitos vêm constantemente sendo bombardeados pelos meios de comunicação, com discursos um tanto desmotivadores. Assim, esse sujeito que frequenta a EJA, encontra-se em meio a esses discursos que, se por um lado salientam e ressaltam a relevância dos estudos, por outro os colocam numa condição de que não há nada a fazer, pois tudo está em ruínas e a escola não é mais fonte de esperança e transformação.

Esses discursos interferem, de certa maneira, nas suas decisões quanto ao futuro, à vida pessoal e profissional, diretamente relacionados às suas trajetórias educativas. Segundo Pais (2009, p.374), os sujeitos da EJA estão em

[...] condição juvenil, é a *situação de impasse* vivida por muitos jovens em relação ao seu futuro. Eles até poderão galgar as fronteiras que, supostamente, permitem a passagem simbólica da juventude para a idade adulta; contudo – porque a precariedade pauta as suas trajetórias de vida – muitos deles não conseguem reunir condições de independência econômica estável.

Além da condição juvenil que se observa na EJA, no decorrer deste artigo serão abordadas as diferentes visões teóricas, em diálogo com o contexto empírico da pesquisa.

A presente reflexão se apresentará em três eixos, de maneira a olhar os sujeitos da EJA mais atentamente: o sujeito em seu sentido amplo, dentro e fora do âmbito escolar; o sujeito integrado à realidade escolar, que ora o inclui, ora não; e, esse sujeito e seu projeto de futuro ao adentrar na escola (espaço de sociabilidade) e, tendo como perspectiva futuramente, o mundo do trabalho. Este estudo fará algumas ponderações a partir da análise documental e bibliográfica,

bem como de alguns dados apurados até o momento, podendo perpassar outras interfaces ao longo da pesquisa exploratória.

## SPOTLIGHT: um olhar mais calibrado

Persiste entre a classe de professores, um saudosismo instalado a respeito da EJA, tomando como escopo os anos 59 a 64, o chamado *período de luzes*, como explicitam Paiva e Sales (2013), Fávero (2009), Haddad e Di Pierro (2000). Trata-se de um período que era permeado de adultos, muitos dos quais nunca haviam adentrado os muros da escola, e queriam alfabetizar-se. Esse processo, desde o começo da década de 60 até o Golpe Militar, em 1964, ocorria em diferentes espaços sociais, em uma época na qual se fazia presente um sentimento de otimismo, na busca de erradicar o analfabetismo no país.

No entanto, essa época passou e o que é evidenciado, na conjuntura em vigência a partir da implementação da LDB/1996, a redemocratização do ensino, a obrigatoriedade do Ensino Fundamental e, a criação de políticas públicas voltadas às classes menos favorecidas atreladas a matrícula e a presença de todos na escola, o público da EJA sofreu mudanças. Mudanças, no sentido de começar a receber um público cada vez mais jovem, no entanto, ressalta-se que isso não significa que o índice de analfabetismo entre os adultos no país tenha sido superado.

Como indicou o documento nacional preparatório para a VI CONFITEA (2009), o desafio da sociedade brasileira em resgatar a sua dívida histórica em relação aos sujeitos que não tem sua escolaridade completa, ainda persiste. Sendo que:

[...] a dimensão deste desafio é dada por 67 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de

idade que não concluíram o Ensino Fundamental, das quais 15 milhões não completaram quatro anos de estudo e 14 milhões sequer sabem ler, escrever ou contar mudado. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p.05)

Desse modo, e a partir desses dados que ainda persistem em 2018, isto causa certa inquietação, e, com a modificação do público da EJA, gera uma perspectiva para tensionar e impulsionar um novo trabalho com e para a EJA, como bem expõe Carrano:

A preocupação com os jovens na EJA está, em grande medida, relacionada com a evidência empírica de que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes da EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos alunos em sala de aula (2007, p.01).

Como apontam e descrevem autores como Carrano (2007), Dayrell (2007; 2011), Paiva (2009) e Andrade (2009), a EJA está permeada de jovens, com o crescente e notável processo denominado de juvenilização. Assim, a EJA, abrange pessoas singulares, com vivências e histórias as mais diversas e pessoas que buscam algo, um sonho, uma escapatória, um desejo, uma certificação, ou até mesmo amizades. No entanto, na atualidade, são sujeitos, na sua maioria que

[...] tiveram passagens pela escola em algum momento de sua vida e também pode ter frequentado campanhas, projetos e programas de alfabetização, sem, contudo, ter-se apropriado da leitura e da escrita. (SALES; PAIVA, 2014, p.04)

Sob esse aspecto, esse jovem e adulto que, por diversas razões, permanece, repete o ano, abandona e retorna muitas vezes ao espaço escolar, não significa que não dê a devida importância à escola, sobretudo porque entre chegadas e partidas, a escola ainda permanece sendo o lugar que está aberto para recebê-lo e, de certa forma, en-

xergá-lo na sua singularidade. Assim, não é apenas por coexistir em uma escola que formará, educará e fornecerá possibilidades de aumentar os repertórios cognitivos e de respostas desses sujeitos (SOARES; PAIVA; BARCELOS, 2014). Há também na educação não formal, nas ONGs, igrejas, nos projetos assistenciais de governo, em cursos técnicos entre outros espaços, outras formas de influência sobre esses jovens e adultos que, conseqüentemente, também os formam, os educam e contribuem para sua conscientização e que poderão ser fatores fundantes da transformação social (SPOSITO, 2006; CARRANO, 2011).

## SUJEITOS DA EJA: um olhar generalizado, no entanto, integrador

Nas últimas décadas, com a significativa presença juvenil nas escolas que ofertam a modalidade EJA, trabalhamos com sujeitos desafiadores, alguns com projeções de futuro, planejamentos de vida, e outros, nem tanto. Dentre esse público jovem, alguns engajados em projetos de sua comunidade, outros aquém de ter esperança no dia seguinte, encontra-se emaranhado o público adulto. Adultos<sup>1</sup>, sujeitos que aderem à EJA, em sua singularidade e heterogeneidade. Vê-se aí um fator que conduz a outra reflexão: talvez pela EJA acolher pessoas jovens e adultas atravessadas pelas suas trajetórias de trabalho, de vida, de luta por sobrevivência so-

1 Para Carré & Caspar (1999, p.188), “*Adulto*, um termo banal, tem na nossa língua o estatuto de qualificativo mas com bastante frequência é complacentemente utilizado como substantivo; originalmente portanto, não nomeia um objeto mas designa um estado, o fato de haver terminado o seu crescimento”. Esse termo, portanto bastante utilizado por biólogos designa a um estado que se opõe ao jovem ou infantil. Na atualidade esse estado está entre uma juventude interminável e um envelhecimento precoce.

cial e econômica, isso leva a um quadro com diversidade imensurável (PAIVA; SALES, 2013; SALES; PAIVA, 2014; SOARES; PAIVA; BARCELOS, 2014).

Nessa gama diversificada, constata-se uma grande diferença de idade e de vivências que, por um lado, geram muitos conflitos e, por outro, possibilidades integradoras considerando a invariante da geração, a qual concretiza-se a partir da data de nascimento que nos persegue por toda a existência e que, determina sensibilidades de geração, ou seja, o laço que liga e sensibiliza o adulto a sua origem, apesar das flutuações da idade. (BOUTINET, 2001)

Nesse sentido, tanto o jovem quanto o adulto ao serem associados aos acontecimentos sociais e históricos vividos em comum, podem sofrer tanto o efeito de solidariedade entre as gerações como o de rivalidade e competição.

Por isso, percebe-se que nas mais diversas situações:

O adulto deve situar-se não só em relação aos seus pares, mas também em relação aos mais velhos a aos mais novos do que ele, os primeiros mostram-lhe o seu destino, os segundos lembram-lhe a sua origem. (BOUTINET, p.200, 2001).

Assim, pelo fato de se trabalhar com a invariante da geração, constantemente, esse fator, por ora corrobora o abandono escolar de alguns e, contraditoriamente, pode ser um fator motivador de novas aprendizagens e relações. A partir dessa abrangência, ao referir-me aos “alunos da EJA”, os nomeio de sujeitos estudantes, pois são muito mais que alunos. Esta é uma nomenclatura restrita ao sistema escolar, verticalizada e hierárquica, que não dimensiona os sujeitos em suas diversas totalidades, não os reconhecendo enquanto seres históricos e inacabados não os vendo enquanto atores sociais (FREI-

RE, 1988; CARRANO, 2007; ARROYO, 2014;2017).

A EJA, como reafirma Dayrell (2007), nomeia os sujeitos a quem se destina, ou seja, jovens e adultos, e, portanto, tratamos da educação desse público, e não meramente do ensino. No caso desta pesquisa, escutar esses sujeitos, na tentativa de caracterizá-los e compreendê-los, é fundamental. A diversidade de trajetórias interrompidas e de conhecimentos trazidos de outros espaços de aprendizagem e de vida, conduz a vários atravessamentos e interferem nas significações atribuídas à escola. Isto, primordialmente impulsiona as pesquisas, por se tratar de uma prática de natureza intergeracional, heterogênea, bem como propulsora de constantes demandas e desafios (OLIVEIRA, 2009).

Para Paiva e Sales (2013) não tem como definir e perfilar esses sujeitos. Resta formular perguntas, na tentativa de categorizá-los: quem são os jovens ou os adultos? Por quê querem continuar? A que outros processos de aprendizagem integram-se? Para Paiva e Sales (2013, p.5), o importante, no caso da EJA, é ressaltar que: “Pertencimento aos extratos mais empobrecidos da sociedade parece ser uma marca forte na constituição da identidade dos sujeitos da EJA, ou seja, os sujeitos da EJA são os excluídos da sociedade”.

Sujeitos excluídos e reincluídos que tem vozes que contam suas histórias, falam de suas lutas e sonhos, motivam o campo da educação a almejar mais e rever conceitos. A escola, para essas pessoas, deveria ser de outro espaço e tempo, em que a verticalização das normas e condutas, poderia ser reelaborada, debatida, e em conjunto, alterada para o bem comum, uma escola aberta a essas novas identidades juvenis (CARRANO, 2007; 2011; OLIVEIRA, 2009).

Para tal empenho, faz-se imprescindível o diálogo. Assim sendo, isto pressupõe a escuta, e esse saber *escutar*. Em Freire, faz-se diante de um processo de aprendizagem dos educadores, pois

[...] é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. (1996, p.113).

Ao escutarmos, conhecemos a eles e a nós mesmos, e isso sugere mudança de paradigma, quanto ao papel da escola e suas relações. Carrano (2007), em seus estudos, aponta para alguns problemas vigentes na relação escola/professor e alunos da classe popular no Rio de Janeiro, pois parte do princípio de que

[...] muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas muitas salas de aula e espaços escolares deste país com os jovens alunos têm origem em incompreensões sobre os contextos não escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos, em que esses estão imersos. (CARRANO, 2007, p.3)

Algo que, na realidade estudada, por vezes faz-se presente, ao escutar esses sujeitos estudantes oriundos do ensino regular, na fase exploratória preliminar que já realizamos, é que muitos relatam os motivos para vir ou terem sido enviados para a EJA. As razões que os levam à EJA, torna evidente que na cultura pedagógica ainda prevalece o ideal do mérito, a ideologia do dom, e a não aceitação do meio e da cultura trazida por esses sujeitos para o meio escolar, fator já descrito por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2012; 2014), na década de 60 e 70. Arroyo (2014, p.41) aponta para a idealização do dom presente nas escolas e nos relata que isso “[...] está tão arraigado

que termina operando diante dos fracassos como mecanismo de confirmação da sua condição de marginais porque preguiçosos, sem valores de esforço, de êxito para saírem da outra margem”.

Sob essa perspectiva, esses coletivos que se apresentam nas escolas enquanto estudantes são de antemão pré-julgados, e o pensamento socioeducativo, realimenta essa exclusão e as margens sociais, utilizando-se fortemente o ideal do mérito e da discriminação.

Essa perspectiva educativa e social das relações entre escola e sujeitos, foi bastante estudada por Bourdieu e Passeron sob o viés da teoria da reprodução, nas obras originais *Os herdeiros* (1964) e *A Reprodução* (1970). Os autores apontaram e analisaram os aspectos sociais e escolares das décadas de 60 e de 70 que, embora tenham sido estudos feitos no âmbito da sociedade francesa, podem ser visualizados nas práticas escolares da atualidade da sociedade brasileira, se atentarmos aos conceitos utilizados em algumas análises no campo da Educação.

Nas referidas obras, Bourdieu e Passeron (1964; 1970) evidenciam o ato educativo e o papel cultural da seleção escolar, bem como abordam o princípio de um novo sistema conceitual existente na cultura escolar, que mais tarde será conhecido como capital simbólico e violência simbólica<sup>2</sup>.

2 O conceito de violência simbólica descreve o processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados. Portanto, parte-se do princípio de que a cultura, ou o sistema simbólico, é arbitrária, uma vez que não se assenta numa realidade dada como natural. O sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, através da interiorização da cultura por todos os membros da mesma. A violência simbólica expressa-se na imposição "legítima" e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. O dominado não se opõe ao

Tendo em vista alguns aspectos na perspectiva e na abordagem da teoria da reprodução, de Pierre Bourdieu, busca-se compreender as vozes dos sujeitos observados sobre a escola. Junto desses discursos, aparecem características de seu meio social, de sua cultura, concomitante com problemas oriundos de falta de cuidado ao longo de suas vidas, de problemas comportamentais que afetam claramente os seus resultados cognitivos, bem como a relação desses sujeitos com a instituição escola.

Como essa pesquisa vem sendo constituída a partir da nossa trajetória acadêmica, aliada à nossa prática no cotidiano escolar, percebemos o quanto a práxis<sup>3</sup> implica no entrelaçamento da teoria estudada no ensino superior, nos programas de pós-graduação, com a prática vivenciada no cotidiano. Também salientamos a relevância do contexto e contribuições em âmbito internacional, e, sendo o Brasil país signatário, isto reflete nas políticas nacionais e estaduais que afetam diretamente na construção de sentidos abordadas pelos sujeitos frequentadores da EJA (PAIVA, 2009; SOARES; PAIVA; BARCELOS, 2014).

Assim, ao dar voz a um grupo de jovens e adultos da periferia para aprender, apreender e compreender seus significados, esta pesquisa vai ao encontro da possibilidade

---

seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo: ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável. (L'APICCI-RELL, 2003).

3 Práxis no sentido de união teoria e prática. Em Freire (1988, p. 92): “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”. Dessa maneira, Corrêa (2014, p.92) corrobora e sintetiza: “a práxis é uma relação teoria e prática, onde o pensamento abstrato interfere empiricamente na realidade (prática) e, como resultado dessa intervenção, cria-se um novo concreto. Nesse sentido, a práxis diz respeito à relação teoria-prática ou abstrato-concreto”.

de modificações dessa realidade, tornando a escola mais significativa, podendo contribuir com os projetos de vida desses jovens e adultos.

## Escola: mundo do trabalho e/ou mundo da sociabilidade

Esses jovens e adultos da EJA estabelecem, de certa forma, duas relações com a escola. A partir de alguns dados preliminares que foram coletados através de questionário aplicado a 198 sujeitos estudantes do Ensino Médio, encontra-se o jovem/adulto que busca qualificar-se para obtenção de um emprego e obter uma maior mobilidade no mercado de trabalho, visando ao seu desenvolvimento social e econômico. Igualmente, há outro grupo que considera a escola como um ambiente, um mundo à parte, de sociabilidade, um espaço social de lazer para fazer relações e amizades (CORRÊA; FISHER e SANTOS, 2014; SANTOS e CORRÊA, 2013; 2015).

Muitos jovens frequentadores da EJA, como ressaltam estudos de Santos e Corrêa (2013; 2015), não prestam serviços regularmente e, portanto, não atendem a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e, assim, não estão engajados formalmente no mundo do trabalho<sup>4</sup>. O que se percebe na sua maioria, é que o público jovem trabalha de maneira autônoma, muitos, em locais que não consideram as normas de segurança nem as leis trabalhistas, salva a raras exceções, os quais estão vinculados a programas como Jovem Aprendiz, PRONATEC ou vinculados a ONGs assistenciais. A maioria dos trabalhadores estudantes da EJA encontra-se em condições de precariedade do trabalho,

---

4 A partir de 2017 se estabeleceu uma reforma trabalhista no Brasil e muitas condições antes estabelecidas pela CLT vêm sendo drasticamente modificadas



com baixas remunerações, pois para atingir os melhores postos de trabalho necessita-se maior escolaridade, critério em que os sujeitos da EJA não se enquadram.

Ao visarmos esse quadro, ressalta-se que um dos papéis da educação de adultos, previsto nos relatórios e acordos das CONFITEAS<sup>5</sup> ao longo dos anos, é preparar o jovem e o adulto para corroborar o desenvolvimento social e econômico de uma nação. Embora os dados recentes publicados nos documentos da Confitea+6<sup>6</sup> atribuam uma relativa mudança na entrada dos jovens brasileiros no mundo do trabalho, consta que na última década, na faixa etária de 16 a 24 anos, ocorreu uma redução de 11,7%. Para os analistas esse fato ocorre atribuído

[...] à melhora dos rendimentos familiares, que possibilitou retardar a entrada precoce dos jovens no mercado de trabalho em detrimento da formação e da qualificação profissional, como ocorria anteriormente. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p.35)

No entanto, considerando a conjuntura econômica brasileira, a realidade investigada carrega alguns dados contraditórios, pois a condição socioeconômica dos jovens os obriga a adentrar no mundo do trabalho, visando à aceleração em busca de desenvolvimento, com intuito de se preparar para esse mundo, e de obter maior autonomia financeira por necessidades específicas intrínsecas à sua realidade social. Nesse sentido, um dos fatores que concorrem para o retorno à

5 Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), ocorrem desde 1949, a cada 12 anos, são promovidas pela UNESCO a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. (PAIVA, 2011, p.14-15)

6 Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, disponível em: [http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento\\_nacional.pdf](http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_nacional.pdf)

escola/EJA, por parte de muitos dos jovens, gera um efeito oposto. A entrada precoce no mundo do trabalho, contraditoriamente, constitui-se em uma intensa perpetuação das desigualdades sociais, certo empobrecimento da mão-de-obra qualificada e, ainda, aumento demasiado de abandono escolar devido ao cansaço e desmotivação, por vezes gerada pela dupla jornada de trabalho/escola (DAYRELL, 2011; FRIGOTTO, 1998; JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Dessa maneira, a perpetuação de situação de subemprego, as altas taxas de desemprego e as desigualdades sociais fazem-se recorrentes. Na busca desenfreada por desenvolvimento, num tempo em que há exigências mais densas de qualificação pelo viés tecnológico, bem como pelo domínio de línguas estrangeiras, novas aptidões estão em constante surgimento, requerem conhecimentos, competências e habilidades mais complexas e específicas, que os sujeitos da EJA ainda não possuem (ALCOFORADO; FERREIRA, 2011; PALUDO; MACHADO, 2014).

Todavia, continuando a tratar do quadro heterogêneo da EJA, deparamo-nos, concomitantemente a essa realidade descrita, com outros grupos de jovens, que resistem e não aderem às políticas, assim: não trabalham, não estudam, não fazem nenhum tipo de curso profissionalizante e não se inscrevem em nenhum tipo de atividade extraescolar. Desse modo, recorreremos a Carrano, que explicita a realidade das diversas juventudes e sinaliza que “[...] a juventude deve ser encarada como um período de construção e experimentação de possibilidades identitárias” (CARRANO, 2011, p.54). Portanto, em meio a esse quadro de diversidades, poderia ser bom fornecer ferramentas que auxiliassem os jovens nessa construção de identidade, pois esse movimento de responsabilização e

preparação para a transição para os diversificados mundos da vida adulta refletirá na sociedade e, conseqüentemente, nas suas escolhas futuras.

Embora, tenha-se a impressão que alguns sujeitos não possuem clareza do porquê estão na escola e para quê ela poderá contribuir nas suas trajetórias de vida, cabe à instituição de educação contribuir para elucidar sobre as escolhas profissionais, as dificuldades e até mesmo os passos necessários para adquirirem outros conhecimentos. A escola deveria objetivar, no decorrer das suas ações pedagógicas nas variadas disciplinas, delimitar alguns parâmetros essenciais como os abordados por Oliveira (2009), no que concerne a currículos diferenciados permeados das mais diversificadas vivências voltadas ao sujeito estudante da EJA.

Para Carrano (2011, p.44), é fundamental que não pensamos a escola apenas como banco escolar. O autor nos alerta que podemos

[...] contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos com heranças familiares ou institucionais.

Nesse sentido, ao receber esses sujeitos com históricos de muitas situações de exclusão, poderíamos, enquanto escola, propor projetos diversificados e outras ações pedagógicas, em busca de um significado mais consistente para a escola na vida desses jovens e adultos.

Caso se presuma os planejamentos e os projetos de futuro desses jovens e adultos, salienta-se a necessidade do cuidado em proporcionar oportunidades que os ajudem a configurar de forma consciente as possibilidades de acesso. Acesso que pode ser à escola de Ensino Médio, a cursos técnicos, ao ensino superior ou, mesmo, a atividades

profissionais a serem escolhidas, considerando-se o ponto de partida de cada sujeito e sua realidade, pensando que a escola pode orientá-los nessas difíceis transições (CARRANO, 2011; ALCOFORADO; PREGUIÇA; et.all 2014).

Esses jovens e adultos que estão frequentando a escola não estão fora de seu tempo ou desconectados da realidade, eles fazem parte da realidade social, histórica e econômica que lhes cabe e, isto posto, cabe então à escola fazer-se com sentido, fazer-se relevante.

Percebe-se que a escola vem tornando-se um espaço social de lazer, de bem viver, de afetividade, compensando uma condição que muitos desses sujeitos não encontram em suas casas. Muitas vezes, preferem dirigir-se à escola, já que este espaço oportuniza trocas e relações e é, de modo geral, um local seguro à noite. No entanto, isso distancia a escola do seu primeiro princípio, ou seja, de ser um espaço para a aquisição de conhecimentos científicos e legitimados (SANTOS; CORRÊA, 2013; MACHADO; FISS, 2014; MILETO, 2009).

Para Arroyo, é basilar e urgente a mudança de visão em relação aos jovens e adultos oriundos da classe popular e frequentadores da EJA, pois, para ele,

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos de vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam (ARROYO, 2011, p.21).

A escola, em vista disso, deve propiciar momentos de troca de cultura, de práticas

políticas e de vivências pedagógicas que auxiliem os jovens na tomada de consciência sobre a garantia de seus direitos enquanto cidadãos e nas suas escolhas pessoais e profissionais. Não como um espaço verticalizado que determina quem está destinado a ser isto ou aquilo, mas como um espaço de autonomia e diálogo. Lugar onde se delinee, juntamente com os jovens e adultos, os passos impreteríveis para alcançar melhor mobilidade no mundo do trabalho, ou no percurso escolar técnico ou, quiçá, no ensino superior (ALCOFORADO; PREGUIÇA; et.all, 2014).

Para tanto, é imprescindível que cada vez mais educadores e escolas abram espaço para as diferentes culturas juvenis, para as diferentes trajetórias humanas e fortaleçam o sentido da escola, que é o de incluir para transformar, de desenvolver o protagonismo social consciente. E que os sujeitos da EJA compreendam seu papel enquanto cidadãos engajados na luta social por uma sociedade mais justa e igualitária.

## Considerações a ponderar

Esses sujeitos que nos chegam, significam suas práticas, seus gostos, seus espaços de lazer e de afinidades. São sujeitos jovens na sua íntegra, pois cada adulto que pensa em retornar à escola ainda, situa-se na juventude, pois ainda sonha, projeta e pensa em ser melhor, nos mais diversos aspectos. Sujeitos em constante aprendizado e formação, como todos nós somos, ao longo da vida (JARVIS, 2004).

Se considerarmos que esses sujeitos, que são trabalhadores, possuem competências e habilidades, acreditamos que poderiam, de certa forma, ser certificadas de modo concomitante ao conhecimento que circula nas escolas de ensino fundamental e médio, a exemplo de programas que já existem em Portugal, França entre outros países da

Europa. A escola abriga e pode reconhecer o conhecimento de mundo, cognitivo, prático/experiencial trazido por jovens e adultos, sistematizando-os e trabalhando-os, reforçando o reconhecimento social e possibilitando outras aberturas para a vida e as necessárias transições nos percursos educativos no futuro (ALCOFORADO, 2008; ALCOFORADO; FERRREIRA, 2011; ALCOFORADO; PREGUIÇA; et. all, 2014).

Ao olharmos para esses sujeitos, surgem algumas indagações: como unir projetos de futuro? Como embasar esses sujeitos de conhecimento e discernimento quanto aos seus direitos e deveres, na nossa sociedade atual? O que eles já sabem e em que a escola pode ensiná-los? O que é tornar-se alguém, em meio ao caos de tantas vidas recortadas e atravessadas por questões sócio histórico e econômicas? O que a escola ainda produz e reproduz, e de que maneira isto afeta as trajetórias educativas dos nossos sujeitos?

Dessa maneira, para termos uma visão mais abrangente e integradora dos sujeitos da EJA, retomamos esses múltiplos olhares referentes aos sujeitos da EJA e tentamos sintetizá-los nesses três eixos já mencionados: o sujeito em sua totalidade, dentro e fora do âmbito escolar; o sujeito integrado à realidade escolar, que ora o inclui, ora não; e o sujeito e seu projeto de futuro, ao adentrar na escola no mundo do trabalho.

## Referências

ALCOFORADO, Luís; PREGUIÇA, Cláudia; URBANO, Regina; GOMES, Cristina. Escolhas escolares dos/as estudantes na transição para o ensino secundário em Portugal: reflexões a partir do caso de uma escola de uma cidade de média dimensão. Educação e democracia, estudos do século 20. **Imprensa da Universidade de Coimbra**. Nº14, p.1-24, 2014.

ALCOFORADO, Luís. **Competências, Cidadania e Profissionalidade. Limites e de-**

**safios para a construção de um modelo português de Educação e Formação de Adultos.** Dissertação de Doutorado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2008.

ALCORADO, Luís; FERREIRA, Sônia Mairos. Educação e Formação de Adultos: nótulas sobre a necessidade de descomprometer a Cinderela depois do beijo do Príncipe Encantado. In: ALCOFORADO, Luís; FERREIRA, Joaquim et.all (Orgs.) **Educação e Formação de Adultos:** políticas, práticas e investigação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.) **Educação de jovens e Adultos.** Petrópolis: DP et Alii, 2009.

ARROYO, Miguel. **Miguel Gonzáles Arroyo:** educador em diálogo com nosso tempo. Autêntica. Belo Horizonte, 2011.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogo na educação de jovens e Adultos.** 4. ed. Autentica: Belo horizonte, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. São Paulo: Saraiva, 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros:** os estudantes e a cultura. Trad. Valle, Ione e Valle, Nilton Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria de ensino. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOUTINET, Jean-Pierre. Vida adulta em formação permanente. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. **Tratado das Ciências e das técnicas da formação.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

CARRANO, Paulo. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude:** o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na es-

cola da “segunda chance”. In: Revista REVEJA (UFMG), online, 2007. Disponível em: [http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_e\\_juventude\\_-\\_carrano.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf)

CARRANO, Paulo. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. In: **Revista Educação.** Santa Maria, v.36, p.43-56, jan./abr.2011.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação,** v. 11, n.31, p.07-18, jan/abr. 2006.

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna. **Autonomia, cooperação e conhecimento na experiência de trabalho de metalúrgicos da serra gaúcha.** 2014, 3849f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CORRÊA, Ivan L. S.; FISCHER, Maria Clara B.; SANTOS, Juliana S. Autonomia, trajetórias e saberes de trabalhadores estudantes da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação (UFSM),** v. 39, p. 301-3014, 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1105-1128, 2007 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 23-11-15.

DAYRELL, Juarez. O Jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação,** nº24, p.40-52, 2003.

DAYRELL, Juarez. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogo na educação de jovens e Adultos.** 4. ed. Autentica: Belo horizonte, 2011.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Trad. Ines Rosa Bueno. **Revista Brasileira em Educação,** n.5 e 6, p.222-23, 1997.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, Jane; OLI-

- VEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.) **Educação de jovens e Adultos**, Petrópolis: DP et Alii, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 184 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise no trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago, Nº 14, p.108-194, 2000.
- JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo. Cortez, 2014.
- JARVIS, Peter. **Adult Education & Lifelong Learning**. 3 ed. London: RoutledgeFalmer, 2004.
- L'APICCIRELLA, Nadime. O Papel da Educação na Legitimação da Violência Simbólica. **Revista Eletrônica de Ciências** - Número 20 – Julho, USP- São Carlos, p.01-07, 2003.
- MACHADO, Jeferson Ventura; FISS, Dóris Maria Luzzardi. Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola. Dossiê Educação de Jovens e Adultos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol.22, nº61. Arizona University, p.01-34, 2014.
- MILETO, Luís Fernando Monteiro. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói. 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília. 2009. Disponível em: [http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento\\_nacional.pdf](http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_nacional.pdf) Acesso em 26/04/2016.
- MYNAIO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 6 ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1999.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: Paiva, Jane; Oliveira, Inês Barbosa de. (orgs.) **Educação de jovens e Adultos**, Petrópolis: DP et Alii, 2009.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa; COUTINHO, Maria Clara Gama Cabral. **Evasão Na EJA**. Histórias De Abandono Ou Determinação? Usos e táticas de praticantes na autogestão da vida. Dossiê Educação de Jovens e Adultos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol.21, nº77 Arizona University, .01-20, 2013. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1318> Acesso em: 23-11-2015
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, 1999.
- PAIS, José Machado. A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde Soc**. São Paulo, v.18, n.3, p.371-381, 2009.
- PAIVA, Jane. **Os sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos**. Ed.FAPERJ. Petrópolis/RJ, 2009. (232p)
- PAIVA, Jane; SALES, Sandra. Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, n.69, v.21, p.1-14, set. 2013.
- PALUDO, Conceição; MACHADO, Rita de Cássia Fraga. Educação de jovens e adultos (EJA) e a relação trabalho/educação no trabalho de educação popular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 137-150, jan./abr. 2014
- SALES, Sandra e PAIVA, Jane. As muitas invenções da EJA. **AAPE/EJA DOSSIÊ II**. Arizona/EUA., v. 22, nº 58, p.1-19, jun.2014.
- SANTOS, Juliana Silva dos; CORRÊA, Ivan

L. S. **Educação de Jovens e Adultos**: a inclusão na escola excludente. In: VII Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire, 2013, Rio Grande- RS. A educação do (a) trabalhador(a). FURG, Rio Grande do Sul.

SANTOS, Juliana Silva dos; CORREA., I. L. S. **Saberes Escolares da Educação de Jovens e Adultos**. In: IX CLIOA - Congresso Latino-Americano Interdisciplinar do Adolescente, 2015, PORTO ALEGRE. IX ADOLESCENTES E JOVENS: MÚLTIPLAS REALIDADES, MÚLTIPLAS OLHARES. PORTO ALEGRE: JULIANA SILVA, 2015. v. 1. p. 1-14.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogo na educação de jovens e Adultos**. 4. ed. Autentica: Belo horizonte, 2011.

SOARES, Andreia; PAIVA, Jane; BARCELOS, Luciana. Educação continuada, qualidade e diversidade: um olhar complexo sobre aprendentes Jovens e Adultos. **Debates em educação**. Maceió.vol.6, n.11, p.17-38, Jan./jun.2014.

SPOSITO, Marília; CARVALHO E SILVA, Hamilton Harley de; SOUZA, Nilson Alves de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32, p.238-371, maio/ago. 2006.

*Recebido em: 02/04/2018*

*Aprovado em: 30 /05/2018*