

O DIURNO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUEM SÃO ESSES SUJEITOS?

Andreia Cristina da Silva Soares – ProPed/UERJ

Agência Financiadora: CAPES

1. OBJETO DE PESQUISA

A investigação teve como objetivo traçar um perfil de estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) ofertada no horário diurno de escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, considerando a diversidade/heterogeneidade dos frequentadores dessa modalidade de ensino, pelo interesse que o tipo de atendimento desperta, especialmente, entre muitos jovens que, em princípio, poderiam estar cursando a chamada escola “regular”. Por que estariam na modalidade, eu me perguntava? Quem eram eles? O que buscavam os que vinham à escola naquele horário? A oferta, enfim, partira de demanda latente, ou era feita pela escola, apenas cumprindo objetivos que eu desconhecia?

Meu interesse pela questão nasceu da minha condição de professora dessa rede de ensino, cuja história profissional produziu caminhos que me levaram a tomar este tema como objeto de pesquisa. As experiências vividas profissionalmente, que Morin (2010, p. 88; 59) chamaria de *partes*, conduziram-me à busca do entendimento do “todo”, todo esse “não redutível às partes”, assim como à compreensão de que “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”. Começo a compreender que a soma de tais experiências talvez já fosse “embrião” do que venho a chamar hoje de “meu objeto de pesquisa”.

Este objeto de pesquisa, então, nasceu de questionamentos surgidos ao longo do meu trabalho no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA¹), que vieram a se intensificar mediante algumas vivências em funções a mim atribuídas, posteriormente, na mesma escola em que atuei como professora, como professora orientadora e coordenadora pedagógica.

Neste período, vivenciei uma questão notável e crescente, também sentida pelos demais professores, apontada pelos alunos e descrita por autores como Carrano (2008), Andrade (2004) e Dayrell (2003): o processo de juvenilização da EJA, a chegada de jovens “cada vez mais jovens” a esta modalidade de ensino na escola noturna, gerando desafios, conflito de gerações e toda a gama de complexidades que esta fase da vida abarca.

¹ O PEJA I atende os anos iniciais do EF e o PEJA II aos anos finais. Ambas as etapas estão divididas em dois blocos — uma forma de ampliar o percurso produtivo do estudante, sem interrupções anuais.

Percebi, por meio de algumas experiências, que a escola “regular” diurna produzia uma espécie de “expulsão”, no dizer freireano, do aluno jovem em defasagem série/idade, uma vez que a maioria dos jovens matriculada à noite não trabalha de dia, fato este constatado no ato de matrícula, por entrevista realizada com jovens e seus responsáveis. Estes sujeitos costumavam dizer que a diretora da escola de onde vinham “sugerira” que procurassem o PEJA, para que terminassem mais rapidamente o EF ou, ainda, porque a escola de “adultos” seria ideal à sua faixa etária.

Em contrapartida, a escola noturna esperava um aluno “adulto”, “amadurecido”, que não trouxesse a “desestabilização da ordem supletiva escolar” (CARRANO, 2008, p. 104).

Em junho de 2004, a Prefeitura do Rio de Janeiro criou o Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), uma escola própria e destinada a esses sujeitos, objetivando atender funcionários da própria Prefeitura, assim como trabalhadores do comércio e prestadores de serviço do entorno da SAARA², em horários diurno e noturno, com flexibilidade, de acordo com a disponibilidade de estudo dos alunos. Essa nova forma de atendimento possibilitou contato maior com a concepção “EJA diurna”, inaugurando, com a implementação do ensino diurno, novos horários de atendimento em algumas escolas da rede. (Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/sme/projprog/eja/ampvagas.htm>. Acesso em 30 mar. 2013).

Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) são responsáveis por escolas abrigadas em 11 regiões da cidade. Na área da CRE a que estava vinculada, havia duas escolas com EJA no diurno, uma delas bem próxima ao Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) onde eu trabalhava. Chamava minha atenção o fato de, apesar de a escola ofertar EJA diurna, os alunos para ela “encaminhados” não permanecerem por lá, mas buscarem minha escola, de oferta noturna. Se havia uma escola com modalidade EJA diurna e se eram eles “convidados” a frequentar esta modalidade, sob a alegação de que melhor respondia a seus anseios e interesses, por que não ficavam por lá? Também o trabalho não era a justificativa para buscarem o curso noturno, pois constataria que não trabalhavam.

Professores que atuavam nessa escola diziam não ser expressiva a frequência de alunos adultos no diurno, pela oferta de horário em que muitos estão trabalhando. Entretanto, para alguns casos de trabalhadores como: mães de família, que só podem estudar no horário em que os filhos estão na escola, não tendo como deixá-los, à noite; de trabalhadores noturnos como porteiros, padeiros, seguranças, por exemplo, haveria oportunidade de acolhimento na

² SAARA significa Sociedade de Amigos das Adjacências da Rua da Alfândega, área de grande comércio a céu aberto, localizado no Centro da cidade do Rio de Janeiro.

escola diurna, o que também não acontecia para esse público, que desistia — segundo relato de professores — pressionados pela presença maciça de jovens nas turmas. Os adultos consideravam que essa “escola” não era para eles, antevendo conflitos geracionais. Observava-se que, embora necessária, a existência de oferta diurna para o aluno adulto tinha baixa procura, e que a desistência era um fato inquestionável.

Diante disso, passei a interrogar-me sobre quem eram esses estudantes de EJA do horário diurno: não eram os “adultos”; não eram os jovens “que causam problemas” (pois estes eu os recebia)... então, quem eram esses sujeitos?

Posso, assim, traduzir a questão que busquei investigar: quem são esses alunos jovens e adultos da EJA no diurno da rede municipal de ensino, nas duas escolas desta determinada CRE?

Para dar conta de respondê-la, objetivei traçar um perfil de alunos da EJA nas escolas públicas municipais de oferta diurna, identificando e caracterizando os sujeitos, e o significado do ensino diurno para o seguimento da escolarização.

Para chegar a um perfil, precisei, primeiramente, compreender meu *locus* de pesquisa, conectando-o a contextos mais amplos, que o influenciam e com os quais dialoga. Meu movimento partiu da perspectiva macro — âmbito internacional, orientando-me pelos acordos estabelecidos, metas e discussões advindas de documentos das Conferências Internacionais de Educação de Adultos promovidas pela Unesco desde 1949 (CONFINTEAs); às evidências de marcos legais e políticos que regem a EJA na contemporaneidade; até chegar ao nível micro, envolvendo concepções de EJA, normatizações e fazeres da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Em seguida, com base em dados estatísticos e levantamentos junto a sujeitos, verifiquei a existência de demanda (ou não) para a implementação de escolas com EJA no diurno; fazendo um movimento de compreensão, por meio de relatos e de entrevistas realizadas, de diferentes necessidades e formas de inserção do aluno da EJA no ensino diurno.

O perfil faria um retrato revelador da situação atual de demanda diurna por escolarização de jovens e adultos na região, que me possibilitasse compreender e melhor atuar nas relações interinstitucionais da micropolítica exercida por gestores públicos em escolas da região. Ainda que não tivesse a pretensão de obter características fechadas desses estudantes, por ser a realidade dinâmica, e sabendo que mudanças no contexto social ocorrem velozmente nos últimos oito anos, podia prever que os resultados alargariam o conhecimento sobre desejos, necessidades e expectativas desses sujeitos, impulsionando respostas e ofertas mais efetivas do poder público.

Alguns outros questionamentos feitos à implementação da EJA diurna nas escolas da rede complementavam meu foco de interesse: seria esta forma de atuar um movimento para conter a “juvenilização”, deixando jovens fora do noturno, minimizando com isto questões e polêmicas tão amplamente discutidas no campo? Ou seria uma tentativa de compreender e ressignificar um “outro espaço” para jovens banidos do sistema regular, criando espaços culturalmente significativos (CARRANO, 2008) para sujeitos que muitas vezes não os encontram no ensino noturno?

2. DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA

Assumi nesta pesquisa não só *traçar*, mas *trançar* o perfil de alunos do PEJA diurno, pois seria impossível, diante de minhas experiências vividas, isolar as relações humanas, fragmentá-las, concebendo a condição humana e seus acontecimentos sem levar em conta o que é *tecido, trançado, enroscado*, mas também *cingido, enlaçado, apreendido pelo pensamento*, como explicita Ardoino (2001) ao tratar do adjetivo *complexo*.

Compreender os sujeitos da EJA no horário diurno da rede pública mobilizou-me no sentido de entender, como Ardoino (2001, p. 549), que “não há necessariamente hierarquização dos componentes, mas interdependência entre eles” e que “A globalização do conjunto, mais do que sua totalidade, constitui uma unidade”. Apoiada neste autor, *trancei* a pesquisa pelo *paradigma da complexidade* e, por isso mesmo, não esgotei o conhecimento sobre o caso estudado, mas organizei, sem hierarquizar, uma possível *compreensão*, como fruto do método de apreender a realidade, diverso da usual *análise*, ao admitir intrinsecamente o inacabamento e estar sempre aberto a mais amplas e novas *compreensões*.

Com este marco epistemológico, tomei o direito à educação como matriz teórica para minhas discussões e compreensões. Pautei-me pela perspectiva de que há um direito social à educação garantido a todos, pela Constituição Federal (CF) de 1988, somado à possibilidade de que o “aprender por toda a vida” é uma exigência das sociedades contemporâneas. Essa compreensão viabiliza um olhar investigativo e acolhedor para jovens e adultos que buscam escolaridade na modalidade EJA no turno diurno.

Ao trazer essas discussões à pesquisa, intentei sinalizar aspectos indispensáveis à implementação de políticas públicas que pensem a garantia da oferta de EJA diurna não somente para jovens, mas para todo cidadão adulto que dela necessite, desarticulando a ideia (se é que de fato existe) de que o diurno só pode contemplar a população jovem ou vice versa.

Pensar a garantia do direito à educação para todos é favorecer o *acesso*, a *permanência* e, sobretudo, possibilitar: o pluralismo de ideias; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância;

a garantia do padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais — princípios presentes no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96). Como princípios legais, devem-se fazer valer e, por estarem “no papel”, convidam-nos a trazê-los para a realidade, quando necessário, e sempre que um direito precisar ser validado. Convidavam-me, sobretudo, a pensar que a garantia do *acesso* e *permanência* não atrelados ao *sucesso* tornar-se-ia letra morta, à medida que negava aos sujeitos condições de “vir a ser”, em que cabem sonhos e expectativas: de formação para o trabalho; de salário digno; de um sonhado diploma; de pertencer a um “grupo”; de garantir, dividir e fortalecer o sentido da aprendizagem ao longo da vida.

A LDBEN (Art. 4º, inciso VII) assegurava-me pensar a EJA no diurno como uma das possibilidades de “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades”. Entender como “regular” a oferta constante de vagas nesta modalidade, não a articulando, apenas, a programas de ações reparadoras e emergenciais — na visão de Fávero (2011, p. 38) com “pequeno grau de impacto frente à amplitude da demanda (metas de milhares, para necessidade de milhões) e pouca efetividade” — significa respeitar especificidades dos sujeitos que a procuram, buscando alternativas pedagógicas pertinentes que não confundam *práticas educativas desta oferta regular de ensino* com *práticas educativas do ensino regular*.

A EJA, historicamente, tem essência e prática marcadas pela oferta de ensino em horário noturno, mas para que possa constituir direito há que oferecer estratégias metodológicas plurais em horários diferenciados, considerando a diversidade de sujeitos, expectativas e necessidades, sejam eles trabalhadores noturnos ou que não podem se ausentar do lar à noite — o caso de mães de família com filhos pequenos — ou cujos horários livres, em que podem ir à escola, não coincidem com o noturno.

Situando a EJA em âmbito internacional, recortando-a na perspectiva do direito, me apropriei de documentos das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs) e de autores como Haddad (2009), entre outros que registraram, com olhar crítico e metuculoso, tais movimentos.

Pautei-me, ainda, na documentação legal da EJA, buscando entendê-la desde a CF, valendo-me de pressupostos, como os presentes nos Art. 205 e 206, que preceituam a “educação como direito de todos, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, e um ensino ministrado com base em princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência”. Tais preceitos levaram-me a pensar em como incorporar, na

pesquisa realizada, estudos sobre a realidade das condições de *acesso* e *permanência* oferecidas aos alunos de EJA.

A LDBEN pautou as discussões no Art. 37 — “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” — e no parágrafo 1º, ao defender que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Compreendendo esse artigo e parágrafo, assumi o compromisso de investigar para quem se destinavam as “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado”. Quem era este alunado? Qual o perfil apresentado pelos estudantes de EJA no horário diurno? Por que optaram por este horário? Quais suas necessidades? O que caracterizava um aluno de EJA no diurno? O que esperava desse atendimento? Reconhecia-se como estudante de EJA? De que forma era estimulado a usufruir da garantia do *acesso* e *permanência* previstos pela Lei?

Outra referência dos estudos foi o Parecer CEB/CNE n. 11/2000 que referencia as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos e põe a discussão da EJA no Brasil “em excelente patamar teórico” (FÁVERO, 2011, p. 33). O Parecer permite que se entendam “os aspectos da escolarização dos jovens e adultos no interior de um campo mais abrangente que é o da Educação de Jovens e Adultos” (SOARES, 2002, p. 12).

Para a discussão do campo e das práticas da EJA envolvi na reflexão autores como: Fávero (2011) que mapeia as atuais políticas públicas de educação de jovens e adultos e põe em pauta a política pública de EJA defendida pelos fóruns; Di Pierro e Graciano (2003), entre outros.

2.1 POR UM MÉTODO DE PENSAMENTO QUE SUSTENTE MEU MOVIMENTO DE PESQUISA

Tentando melhor compreender processos educacionais e formação de sujeitos neles envolvidos e, conseqüentemente, sua participação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, apropriei-me de noções de Morin (2010) que me ajudaram a refletir sobre o destino da educação contemporânea.

O autor (MORIN, 2010, p. 15), ao abordar a questão da compartimentalização de saberes e ao afirmar que “uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável”, sustentou o método como tracei, nesta

pesquisa, o perfil de alunos, levando em consideração trajetórias de vida, inserção social e percebendo de que maneira a escola articulava saberes por eles produzidos nas práticas cotidianas, e de que forma conhecimentos e “complexas”³ histórias de vida eram “tecidos juntos”, segundo a teoria da complexidade. Esta objetiva religar conhecimentos dispersos, exigindo novas posturas do sujeito, e contribuiu para a minha formação de pesquisadora e para fundamentar as bases epistemológicas e teórico metodológicas da pesquisa, porque:

Um tal pensamento torna-se, inevitavelmente um pensamento do complexo, pois não basta inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um “quadro” ou uma “perspectiva”. [...] procurar sempre as relações e as inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes [...] trata-se ao mesmo tempo de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer [...] a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana. (MORIN, 2010, p. 25).

Ao abordar questões relativas à juventude, que toca o público da EJA, contei ainda com o aporte teórico de Dayrell (2003), Andrade (2004), Carrano (2008) e Carmo (2011) que em estudos buscam compreender os jovens como sujeitos sociais que constroem um determinado modo de ser jovem, expressando-se em uma sociedade globalizada. Os estudos contribuem para problematizar cultura(s) juvenil(s) contemporânea(s)⁴ e repensar (pre)conceitos arraigados no cotidiano, que levam a compreensões estreitas da temática em questão:

[...] necessário colocar em questão essas imagens pois, quando arraigados nesses “modelos” socialmente construídos, corremos o risco de analisar os jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de “ser jovem”. [...] não conseguimos apreender os modos pelos quais os jovens, principalmente se forem das camadas populares, constroem as suas experiências. (DAYRELL, 2003, p. 41).

Carmo (2011, p. 3) ao analisar estatística e qualitativamente causas da evasão escolar de alunos entre 15 e 17 anos, cruzou dados significativos e revelou que, para além do que o senso comum chama de “falta de interesse”, existe por parte da escola um não *reconhecimento social*⁵ (HONNETH, 2003) dos estudantes, que reforçaria as razões de

³ Para Morin (2010), complexo tem sentido na etimologia da palavra: não o contrário do simples, nem complicado, mas o que está *enlaçado, ligado*.

⁴ Uso a expressão com possibilidade de plural, pois alguns autores defendem não haver uma única cultura jovem, mas uma multiplicidade de formas de ser jovem na sociedade contemporânea.

⁵ Alex Honneth (2003), filósofo alemão, retomando estudos de Hegel da juventude, formula a teoria do reconhecimento social, mostrando que nas variadas formas de conflitos e lutas presentes na sociedade os sujeitos buscam ser reconhecidos socialmente. Na educação, discutem-se causas de evasão/sucesso escolar a partir de como as escolas lidam com o respeito/reconhecimento dos alunos.

desistência. Carmo (2011) apontou, ainda, o embate entre educação e diversidade cultural da massa, que levaria ao fracasso e à evasão como resultados: “Quanto maior é a procura da massa por essa escola seletiva e excludente, maior é a expressão quantitativa desse fracasso/evasão”.

3. A PESQUISA EMPREENDIDA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para traçar o perfil dos alunos que frequentavam a EJA no horário diurno, defini o *estudo de caso* como metodologia de pesquisa, por melhor se prestar a meus objetivos. O recorte tomou as duas únicas escolas de EJA diurna na CRE, inserindo meu caso de estudo em sistema mais amplo, como apontam Lüdke, André (1986), mas entendendo-o como “uma unidade que se analisa aprofundadamente”, no dizer de Triviños (1987, p. 133).

Por assumir uma abordagem qualitativa de pesquisa, fiz uso de dados descritivos “com plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 18), observando alguns “processos” registrados em diário de campo, que alargaram a compreensão do “produto” obtido. Meu interesse não só se fixava no perfil dos sujeitos, mas na compreensão de suas necessidades, formas de inserção, em busca dos sentidos da educação para alunos do diurno.

O estudo de caso possibilitou-me, por assim dizer, a aquisição de novas descobertas, a ênfase da interpretação em contexto, o relato da realidade de forma completa e profunda e a variedade de fontes de informação (LÜDKE, ANDRÉ, 1986). Favoreceu meu trânsito no *locus* da pesquisa, para compreender a dinâmica das relações/percepções, e permitindo-me, ainda, construir um espaço de investigação delimitado, porém aberto a novas constatações que emergiram no decorrer do trabalho. O uso de diferentes fontes de informação permitiu-me confrontar/complementar ideias, buscar novas respostas e/ou indagações para as questões originalmente investigadas.

Sendo as classes do PEJA o *locus* da pesquisa, nas duas escolas municipais do Rio de Janeiro, vali-me de registros e documentos que norteiam o Programa no escopo da política pública municipal, confrontando-os com formulações de nível nacional e internacional.

A pesquisa desenvolveu-se por meio de visitas sistemáticas a essas unidades escolares, observando a dinâmica de atendimento aos estudantes. Para chegar mais próximo aos sujeitos, apliquei 71 questionários padronizados para alguns dados e realizei entrevistas semiestruturadas com 25 alunos, colhendo informações que complementaram observações e, em esforço de síntese, usei reflexões e apontamentos para compreendê-las e contextualizá-las nos espaços em que são produzidas e nos percursos de vida e de trajetórias escolares

descontínuas desses estudantes. Em alguns momentos, aproveitando a “abertura” e possibilidades, conversei com alguns professores sobre a dinâmica do trabalho realizado no PEJA.

4. ESCOLAS PESQUISADAS E DADOS REVELADOS

Apesar de localizadas em uma mesma região, as escolas pesquisadas ficam em bairros distantes. A escola A⁶ localiza-se em um bairro pacificado pela Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) em 2009. É caracterizada, pela SME, como *Escola do Amanhã*⁷, atendendo no diurno, além do PEJA II, turmas do 6º ao 9º anos do EF “regular” e uma turma de “correção de fluxo”.

A escola B situa-se em um bairro movimentado da região, próxima a uma praça de grande referência na localidade, tendo em seu entorno bom comércio e fácil acesso a meios de transporte. Atende o PEJA I, o PEJA II, e a turmas do 6º ao 9º anos de EF “regular”. Atende, também, duas turmas de ensino especial e funcionam ainda duas salas de recursos que prestam atendimento a alunos com deficiências, da escola e de outras unidades.

Observando a Portaria n. 9 de 18 de novembro de 2011, que orientava o processo de matrícula para 2012, percebi que, com base em alguns critérios, se definia para o PEJA a matrícula de alunos de 17 anos completos, *interessados* na modalidade de ensino, considerando-se conhecimentos já adquiridos. A mesma Portaria estabelecia, ainda, que estudantes matriculados no EF “regular” da rede pública municipal e os transferidos de outras redes, com idade igual ou superior a 17 anos, seriam encaminhados, *obrigatoriamente*, à EJA.

Considerava-se, também, na Portaria, a presença cada vez mais crescente de pessoas com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, apontando que estes seriam avaliados pelo Instituto Helena Antipoff e pela respectiva CRE, possibilitando que os pais desses alunos optassem por deixar seus filhos no ensino regular ou por encaminhá-los ao PEJA. Sobre alunos com 15 e 16 anos determinava que, “excepcionalmente”, poderiam ser matriculados na EJA, por manifestação expressa de seu responsável legal, após avaliação e autorização da CRE. Ao mesmo tempo em que a Portaria anunciava que os interessados, a

⁶ Ao chegar à escola para a realização do trabalho de campo, fui notificada pela diretora da extinção do PEJA diurno, ao final do ano, que se avizinhava. A decisão de término deu-se, segundo a informante, em virtude das evasões no ano letivo. Segundo a diretora, a “missão do PEJA fora cumprida”, não havendo mais demanda na comunidade. A notícia pareceu-me ter desmobilizado os estudantes, pois poucos permaneciam ainda. Mesmo assim, a pesquisa foi realizada com 19 alunos que frequentavam as aulas.

⁷ Criado em 2009 pela SME, tem como objetivo reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem em 152 escolas de EF de áreas vulneráveis da cidade. Desenvolve em tempo integral ações nas áreas de educação, saúde, assistência social, esporte, arte e cultura, atividades de reforço escolar, oficinas pedagógicas e culturais, metodologias inovadoras de ensino, oferecendo ainda salas de saúde, leitura e informática.

partir de 17 anos, poderiam se matricular, a própria CRE, representante do órgão central, encaminhava alunos da rede de EF com idade igual ou superior, *obrigatoriamente*, à EJA.

4.1 PERFIL DOS ALUNOS: POSSÍVEIS LEITURAS

Os resultados obtidos parecem confirmar o fenômeno de juvenilização na EJA. Na escola A 100% dos alunos pesquisados (19 sujeitos) estão na faixa etária entre 15 e 19 anos de idade; quase todos são solteiros e sem filhos, existindo apenas uma aluna de 15 anos que revelou ser mãe de um bebê de quatro meses e viver junto ao companheiro; sem renda própria, ou seja, todos não trabalham.

Na escola B, dos 52 alunos pesquisados, 70% situavam-se entre 15 e 19 anos; todos eram solteiros, mas havia dois jovens que disseram viver junto a um companheiro; 14% dos alunos tinham idade entre 20 e 29 anos; e os 16% restantes distribuíam-se em outras faixas etárias. Do total, 20% trabalhavam (11 sujeitos), sendo nove jovens de 15 a 19 anos.

Em relação aos fatores *trajetória escolar/inserção no PEJA*, pude observar: na escola A, apesar de os alunos terem idade mais elevada para a série que frequentavam, 75% não tiveram fluxo escolar interrompido, mas eram alunos repetentes. 25% interromperam os estudos por, no máximo, um ano, alegando como motivo de afastamento: gravidez (uma aluna) e “expulsão” da escola em que frequentava o ensino regular (três alunas); desses jovens, 16 (85%) vieram da própria rede municipal de ensino, e apenas dois indicaram vir de turma de correção de fluxo. Todos se matricularam no PEJA em 2012. Ao serem perguntados sobre “como vieram parar no PEJA”, as respostas preponderantes foram: “por orientação da escola em que estudava”; “porque fui expulsa(o)”; “porque minha mãe só achou vaga aqui”. Ao serem indagados sobre como souberam do PEJA diurno, as respostas mais comuns foram: “por orientação da CRE” e “por informações de amigos”.

Na escola “B”, 26 alunos (50%) também não tinham fluxo escolar interrompido; dez (20%) interromperam por um período de até um ano; 9 (17%) por um período de dois a três anos; quatro (8%) por mais de quatro anos⁸; e três alunos (5%) nunca tinham frequentado escola.

Ao observar, nessa escola, os dados referentes a alunos que não tiveram fluxo escolar interrompido, e verificando a relação idade/série, constatei que 54% de alunos eram oriundos de turmas de ensino especial, ou seja, não saíram da escola, mas sua permanência nessas turmas levava um tempo relativamente maior. Importante também considerar que 86% desses

⁸ Uma aluna de 67 anos registra que ficou 53 anos sem estudar.

alunos (12) com necessidades especiais de aprendizagem concentravam-se em turmas do PEJA I, mais especificamente na turma de alfabetização.

Há que se considerar que todo aluno incluído/especial, para assim ser reconhecido nas escolas, passa por avaliação de equipe especializada da CRE, recebendo um “comunicado de inclusão” (uma carta de apresentação de sua condição). O responsável do aluno, ao fazer a matrícula, leva o comunicado à escola. Este é anexado aos dados de matrícula do aluno. Quando muda de escola, é necessário que a anterior envie o comunicado junto à declaração de escolaridade. Como nem sempre há concomitância nesses procedimentos, o aluno pode ser matriculado normalmente, e a escola aguardará o comunicado para oficialmente registrá-lo na condição de “incluído”.

Também a considerar a fala de alguns professores, ao relatarem que tinham alunos vindos da Colônia Juliano Moreira⁹, e outros mais velhos, afastados por muito tempo da escola, não oriundos de classes especiais, mas com dificuldades cognitivas, portanto, necessitando de atendimento especializado tanto quanto alunos oficialmente incluídos.

Quanto ao ano de matrícula no PEJA, na escola B 35 alunos (68%) declararam ter entrado em 2012; 8% em 2010; os restantes em 2011. Em relação à pergunta “como vieram parar no PEJA”, as respostas mais recorrentes foram semelhantes às da escola A, do mesmo modo que as respostas sobre como souberam do PEJA diurno.

5. À GUIZA DE CONCLUSÃO

Os dados levantados e a compreensão que fiz desses dados, incluindo observações no campo investigado, me levaram a confirmar a EJA no diurno como um espaço de jovens, em maioria oriundos de algum tipo de “fracasso”, na escola básica. Não são sujeitos cuja interdição ao direito os fez buscar a escola tardiamente, mas são “frutos/produções”, por assim dizer, dessa escola que não vem atendendo o direito de aprender de todos os sujeitos.

Respondendo minhas formulações iniciais, o PEJA diurno não se configurou como espaço para conter jovens que “desestabilizam a ordem supletiva escolar” (CARRANO, 2008), ao constatar que a maioria nunca frequentou o horário noturno. Oriundos do ensino “regular” ou de classes especiais, muitos foram para o PEJA diurno “por medo de andar à noite pelas ruas”; “porque os pais não deixaram estudar no horário noturno”; entendendo-se dos relatos que a oferta noturna não lhes foi negada.

⁹ Instituição criada na primeira metade do século XX, destinada a abrigar doentes psiquiátricos.

Se por um lado essas escolas caminharam para assumir um lugar de ressignificações do dever do Estado quanto à educação, ofertando horários mais adequados a potenciais demandantes que não podem frequentar escolas noturnas, por outro parecem ter feito uso dessa oferta diurna para abrigar os que “não couberam” no sistema “regular” de ensino, diante dos motivos registrados sobre suas trajetórias que, conseqüentemente, os levaram ao PEJA.

Verificando os dados disponíveis e com informações resultantes das entrevistas realizadas com os alunos, algumas respostas encontradas e recorrentes chamaram minha atenção: a maciça matrícula de jovens em 2012; a participação efetiva da CRE na “orientação aos alunos” matriculados nas escolas “regulares” para inserção e mudança para a EJA diurna; a divulgação intensa do PEJA diurno para alunos de fluxo escolar com retenções; além das orientações fornecidas pelas próprias escolas.

Quanto à condução de alunos em caráter “excepcional” (como definido pela Portaria já citada), devido à faixa etária, observei nas respostas dos questionários que foram muitas as concessões, em virtude de ser a CRE a orientadora desse processo.

A EJA, como espaço de direito, não pode se tornar a única forma de inserção do aluno jovem, especialmente os de fluxo escolar alongado e sem opção, que, como constatado, não permitiu escolha pessoal, para a maioria.

A escola A me sugere que, além da relação idade/série, a entrada no PEJA diurno esteve associada a fatores como “expulsão”, perda de vaga por gravidez; e, ainda, perda de vaga no período de matrícula todo feito pela *internet*. Este último requisito poderia ser objeto de discussão quanto à forma de o Estado cumprir o dever de oferta para garantir um direito.

Ser um estudante da EJA diurna não incomoda os alunos, como demonstrado por eles durante as entrevistas. Talvez porque tivessem estudado sempre nesse horário, embora em muitos discursos aparecesse a perda de chances para o trabalho; talvez porque tenham encontrado positivities em discursos carregados de negatividades. Observem-se as seguintes falas: “O PEJA foi a única coisa que abriu as portas pra mim”; “Me ajudou a dar valor à escola em que estava, entendeu?” (Referindo-se à escola de onde foi expulsa); “Vou sair mais rápido do fundamental”, fazendo-me refletir sobre a afirmação de Andrade (2004, p. 45), ao apontar que “Na escola de EJA estão os jovens reais, os jovens aos quais o sistema educacional tem dado as costas”.

Carmo (2011) e Honneth (2003) abriram-me caminhos para compreender o sentimento que esses jovens têm em relação ao sistema escolar, por não se reconhecerem pertencentes a esse espaço; e compreender a falta de reconhecimento social, o que também pode contribuir

para entendimento das razões de intensa evasão de alunos da escola, levando a oferta de PEJA à extinção, em uma delas.

A inserção dos alunos na escola B veio carregada de outros fatores, além dos presentes na Portaria de matrícula. Ainda que exigindo a problematização do atendimento a alunos com deficiência, revelou-se um espaço de inclusão, demonstrando que ao saírem de classes especiais ganhavam novos espaços de conhecimento e trocas com outros jovens e adultos, que também veem o PEJA como espaço de possibilidades, de “vir a ser”.

Mesmo que a inserção nessa escola diurna tenha sido por “indicação das escolas em que estudavam”; “por orientação da CRE” e que careça de maiores críticas e reflexões sobre como vem se dando a entrada de alunos no PEJA diurno, o horário e a oferta do Programa são vistos pela maioria dos alunos de forma positiva: “É bom porque eu não fico com sono”; “Porque de noite é perigoso, tem gente ruim”; “porque eu posso colocar meus filhos na escola e estudar”; “porque à noite cuido do meu marido e vou pra igreja”.

Não pretendendo homogeneizar resultados, a pesquisa parece confirmar que, entre os que ficaram, que não se evadiram, o PEJA era compreendido como um Programa que aligeirava estudos, levando-os mais rapidamente ao ensino médio e à possibilidade de conquistar melhores empregos. Para a outra escola, ainda que a necessidade de certificação estivesse presente, era também o espaço de retorno aos bancos escolares; de poder voltar à escolarização porque acomodava horários incompatíveis anteriormente com o papel da maternidade e de demandas diárias; era espaço de conciliação para jovens que trabalhavam em horários noturnos; e de inclusão para alunos marcados por diferentes exclusões, para além de suas deficiências.

Com base em documentos e em autores pesquisados, constatei que o direito à educação ainda não se fez para todos, nessas escolas, porque entendo esse direito como condição de *acesso*, de *permanência* e de *sucesso*, e como posto na legislação, direito a uma educação que leve em consideração sujeitos, condições, especificidades e reais necessidades. A oferta de EJA diurna parece ter sido pensada para cumprir *demandas transitórias*, como no caso da escola A, o que pode explicar a ocorrência da extinção do PEJA. A esta evidência, associam-se duas perguntas pouco consideradas pelas políticas públicas: a) como extinguir um Programa, havendo na região o registro do Censo 2010 de população não alfabetizada, acima de 20 anos, em torno de 1164 pessoas, sendo 66% dessa população na faixa de mais de 50 anos? Uma pergunta que se pode adensar, somando-se pessoas com baixa escolaridade e outros sujeitos que poderiam se beneficiar da EJA no diurno; b) até quando o sentido da EJA

estará restrito à ideia de escolarização (para os que não estudaram na infância), para assumir o sentido de aprender por toda a vida, o que renega qualquer ideia de *demanda transitória*?

Na escola B, a oferta parece tensionar a questão da inclusão dos alunos com deficiência, abarcando com isso as mães de alunos e outros sujeitos que a procuram, sabendo ser a escola referência de acolhimento para pessoas com necessidades educativas especiais. Também cabe tensionar a presença de jovens na faixa de 15 a 19 anos que, por motivos não diferentes da escola A, vieram parar no PEJA.

Di Pierro e Graciano (2003, p. 13) ao afirmarem que “embora a Constituição assegure o ensino fundamental, público e gratuito em qualquer idade, a oferta de serviços de escolarização de jovens e adultos é reduzida, situando-se em patamares muito inferiores à demanda potencial”, ajudaram-me a concluir que a presença de jovens na EJA do diurno pode denunciar o quanto a ausência de chamada pública eficiente e a pouca disseminação da oferta de vagas para outros sujeitos são tênues, em se tratando de política pública de educação como direito. Os que poderiam se beneficiar dela, talvez não cheguem à CRE, nem sejam orientados “pelas escolas de onde vieram”, porque em muitos casos sequer as alcançaram. Pensar a EJA diurna como mais uma oferta no sistema pode anunciar possibilidades de adequação às características dos sujeitos, mas pode, na prática, constituir novas exclusões intrassistemas e interdições a sujeitos julgados, continuamente, como incapazes de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Eliane R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. p. 43-54. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, Edgard. *A religação dos saberes*. O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 548-558.

BRASIL. *Constituição Brasileira*. Congresso Nacional, 5 out. 1988.

_____. *Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer CNE/CEB n. 11/2000.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96*. Brasília, 20 dez. 1996.

_____. IBGE. *Censo Demográfico 2010: resultados preliminares do universo*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 2 jan. 2012.

CARMO, Gerson Tavares do. *Evasão de alunos na EJA e reconhecimento social: crítica ao senso comum e às suas justificativas*. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPED. GT 18/EJA. Natal, Rio Grande do Norte, Centro de Convenções, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reunião/images/trabalhos/GT18/GT18-1088%20int.pdf>. Acesso em 11 jan. 2012.

CARRANO, Paulo C. R. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. p. 103-118. In: MACHADO, Maria Margarida (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. p. 40-52. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 24. Rio de Janeiro: ANPEd, São Paulo: Autores Associados, set./out./nov./dez. 2003.

DI PIERRO, Maria Clara, GRACIANO, Mariângela. *A educação de jovens e adultos no Brasil: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para a América Latina y Caribe*. São Paulo: Ação Educativa, jun. 2003.

FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. p. 29-47. In: SOUZA, José dos Santos, SALES, Sandra Regina (orgs.). *Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas*. Rio de Janeiro: Nau Ed., EDUR, 2011.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos na CONFINTEA VI. p. 355-397. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 14, n. 41. Rio de Janeiro: ANPEd, São Paulo: Autores Associados, maio/ago. 2009.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento social: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo. Ed. 34, 2003.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Portaria E/SUBE/CED nº 9, de 18 de novembro de 2011*. Estabelece critérios para organização de turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e das modalidades Educação de Jovens

e Adultos e Educação Especial nas Escolas da Rede Pública do Sistema Municipal do Rio de Janeiro para o ano letivo de 2012. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro: 2011.

SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.