



EJA, UMA EDUCAÇÃO DE SEGUNDA CLASSE? A ESCRITA DE SI PARA REFLETIR SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

EJA, A SECOND-CLASS EDUCATION? SELF-WRITING TO REFLECT ON YOUTH AND ADULT EDUCATION

Ana Cássia Alves Cunha¹

Jacqueline da Silva Costa²

Resumo: Este artigo tem como objetivo desenvolver uma reflexão acerca da EJA, a partir do exercício da escrita de si, unido ao entendimento sobre como a modalidade tornou-se uma política pública, podendo, inclusive, contribuir para a formação continuada dos/das estudantes. Como percurso metodológico, optamos por uma abordagem qualitativa, descritiva, tendo como base a escrevivência, a narrativa autobiográfica e a pesquisa bibliográfica. Deste modo, como a Educação de Jovens e Adultos tornou-se uma política pública e como esta pode contribuir na formação dos/as indivíduos? Como resultado, este artigo nos leva a refletir sobre: os processos educacionais no Brasil e a precarização da educação ao longo da história do país; os estigmas sobre a EJA; e sobre a experiência e a oportunidade para enquadrar o/a aluno/a na idade-série ideal. Ao longo da sua existência, a EJA vem passando por processos de valorização e desvalorização que impactam diretamente na evasão.

Palavras-chave: Autobiografia; Educação de Jovens e Adultos; Educação reflexiva; Escrevivência.

Abstract: The aim of this article is to develop a reflection on EJA, based on the exercise of self-writing, together with an understanding of how this modality has become a public policy and can even contribute to the continuing education of students. As a methodological approach, we opted for a qualitative, descriptive approach, based on writing experiences, autobiographical narratives, and bibliographical research. Thus, we question: how has Youth and Adult Education become a public policy, and how can it contribute to the education of individuals? As a result, this article leads us to reflect on the educational processes in Brazil, the precariousness of education throughout the country's history, the stigmas surrounding EJA, and the experience and opportunity to fit students into the ideal age-grade. Throughout its existence, EJA has gone through processes of valorization and devaluation, which have a direct impact on dropouts.

Keywords: Autobiography; Youth and Adult Education; Reflective education; Living-writing.

1 Introdução

A proposta deste artigo é desenvolver uma reflexão acerca do ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir do exercício da escrita de si, para compreender como a EJA tornou-se uma política pública e como esta pode contribuir para formação continuada.

¹ Mestra Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Redenção, Ceará, Brasil. E-mail: anacassia.alves@gmail.com

² Doutora em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Redenção, Ceará, Brasil. E-mail: jacquelinecosta.sol@unilab.edu.br



A metodologia empregada tem abordagem qualitativa, partindo da pesquisa bibliográfica, unido a narrativa autobiografia e a escrevivência, termo criado por Conceição Evaristo, em que aponta que a escrita de si e de suas trajetórias, é um ato político, um “ato de defesa de direitos, de formação” (Nunes, 2020, p. 15).

Como problemática, visamos compreender de que maneira a Educação de Jovens e Adultos tornou-se uma política pública e como esta pode contribuir na formação dos/as indivíduos. A título de hipótese, partimos do entendimento que o Estado ao longo de cada gestão precariza a educação para jovens e adultos, tornando a modalidade por muitas vezes incompreendida por parte da sociedade.

Os resultados desse artigo nos levam a refletir sobre os seguintes aspectos: como os processos educacionais no Brasil foram precarizados ao longo da história do país; como os estigmas sobre a Educação de Jovens e Adultos são perpetuadas, tanto pelos alunos/as, como pelos vínculos empregatícios e pelo Estado; e como a experiência vivida pode ser uma oportunidade para enquadrar o/a aluno/a na idade certa (idade-série ideal).

Foi observado que a EJA ao longo da sua existência vivencia momentos de valorização e desvalorização, e por vezes os critérios quantitativos que levam os/as jovens a serem certificados são mais importantes que uma formação emancipadora. Para além de ser um recurso importante para a superação da evasão escolar, é necessário que a modalidade da Educação de Jovens e Adultos reconheça as questões da vulnerabilidade dos sujeitos e sujeitas que a cursam e estimulem que a EJA seja também uma educação libertadora.

2 Metodologia

O estudo tem por abordagem uma metodologia qualitativa, por se tratar de um estudo que tem como objeto a experiência humana e as suas subjetividades. Para Sousa e Santos (2020, p. 1389), “A pesquisa qualitativa preocupa-se com fatos da sociedade que estão centrados na interpretação e explicação da dinâmica das relações sociais.” Dito isso, nosso percurso metodológico transcorre a partir de uma narrativa autobiográfica, unida à escrevivência e à pesquisa bibliográfica.

Enquanto pesquisa bibliográfica, esta vem para fornecer aporte teórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, seu percurso histórico, sua importância como política educacional e como ela é entendida socialmente. Para isso, temos como



referências Keller e Becker (2020), Haddad e Pierro (2000), Domingues (2008), Moura e Serra (2014) e Gomes, Carnielli e Assunção (2004).

Unido a isso, temos a narrativa autobiográfica e a escrevivência. A primeira, parte da experiência pessoal de uma das autoras, a partir da sua imersão ao passado, auxiliada pelas experiências atuais, que ressignificam a sua trajetória. Este conhecimento possibilita projetarmos as nossas ações, escolhas e modos de ser, principalmente nas experiências escolares (estudante/professora) (Soares; Sobrinho, 2011).

A segunda, a escrevivência, tem como principal campo de estudo a literatura, no entanto, partindo do entendimento de que enquanto mulher, negra, pobre, os escritos apresentados falam tanto sobre a sujeita, mas também podem atravessar a realidade de outras mulheres que, assim como eu, vivenciaram a EJA. A escrevivência trata-se da “escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil” (Oliveira, 2018, p. 73 *apud* Fonseca, 2020, p. 64), onde a invenção e o fato estão entrelaçados, pois como Evaristo (s/d, *apud* Cruz, 2017) afirma, “as histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas”, uma vez que “o sujeito da literatura negra tem a sua existência marcada por sua relação e por sua cumplicidade com outros sujeitos. Temos um sujeito que, ao falar de si, fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si”. Evaristo (s/d, *apud* Cruz, 2017).

3 Falando de si para compreender a EJA

Para adentrar as questões sobre o objetivo deste estudo, dialogo a partir de alguns fragmentos que compõem a minha história de vida, principalmente das experiências que me levaram a cursar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na adolescência, nos anos finais do Ensino Fundamental e, deste modo, compreender a estrutura da EJA.

A autobiografia, aqui, é o ato de elaborar nossa própria história, de se projetar, sendo também a personagem, a narradora e autora, conduzindo uma reflexão e, nesta sentença, compreendendo a trajetória, “da sujeição para a emancipação, da submissão ao empoderamento” (Passeggi, 2016, p. 307). O mesmo vale para refletirmos sobre a escrevivência.

Sou mulher, negra e cearense, nascida na cidade de Fortaleza no ano de 1985, fruto de um relacionamento inter-racial, uma mulher branca e um homem negro. Minha mãe, foi mãe solo e trabalhadora, que dedicou sua vida ao trabalho para suprir as necessidades básicas para minha criação.



No ano em que completei 4 anos, foi promulgada a Constituição Federal da Brasil (1988), que afirma: “I — educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009). Neste mesmo ano, comecei a frequentar a Escola de 1º Grau Paula Ney, uma escola comunitária. Lá, estudei do jardim 1 até a quinta série. Na educação infantil, realizei o jardim 1 e 2, depois disso passei dois anos na alfabetização. Depois, fiz a 1ª série, em seguida, a 2ª série e mais uma vez voltei a reprovar de ano.

Em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394/96 (Brasil, 1996), a EJA foi instituída como modalidade de ensino, tanto para o ensino fundamental, como no ensino médio. Nos primeiros anos de 2000, a EJA começou a ser prioridade e houve uma expansão das salas de aula para a Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de atender o público dos/as adolescentes e jovens que estavam fora da faixa de idade.

Nesse mesmo período, eu saí da escola comunitária e estudei em uma escola pública, a Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Heráclito de Graça II, que depois passou a ser chamada de Escola Paulo Freire. E, para mim, a Educação de Jovens e Adultos veio para compensar esses anos de atrasos, pois como afirma Lenir Keller e Elsbeth Léia Spode Becker (2020, p. 3) o objetivo da EJA é “restauração do direito à escolaridade, acesso aos bens sociais, exercício da cidadania e oportunidade de atualização permanente”.

3.1 A História da Educação de Jovens e Adultos

É importante lembrarmos que a preocupação com a população não escolarizada não é algo novo. É de senso comum entre os educadores, foram os jesuítas que introduziram o ambiente escolar no período colonial (por volta de 1549). No entanto, os objetivos nada tinham a ver com uma educação libertadora ou com exercício da cidadania, mas como instrumento de dominação através da catequização e assimilação da cultura portuguesa (Keller; Becker, 2020). Posterior a este, foram as muitas intenções, segundo Sergio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000), de instaurar através do Estado uma educação para os adultos, mas quase nada para torná-la prática.

O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes. Neste último caso, chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao



final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta (Haddad; Pierro, 2000, p. 109).

É importante compreendermos que a promulgação da segunda constituição brasileira (1891), ocorreu posteriormente à promulgação da Lei Áurea de 1888. Embora seja um marco importante no que tange aos direitos constituintes, por exemplo, na divisão dos três poderes executivos (Federal, Estado e Município), a constituição também foi excludente. Primeiro, por dividir a responsabilidade educacional de maneira equivocada, por exemplo, ficou a cargo da esfera federal o ensino secundário e superior, tendo como foco uma educação elitista. (Haddad; Pierro, 2000), enquanto a educação primária foi abandonada, ficando o Estado e o Município encarregados de conduzir qualquer coisa.

O outro ponto está relacionado com a educação dos adultos. Segundo Haddad e Pierro (2020, p. 109), “A nova Constituição republicana estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada”.

Lembrando que, a Lei Áurea foi promulgada anos antes da constituição, deste modo, podemos perceber qual a intenção da não inclusão da população analfabeta de minimamente poder escolher aqueles que poderiam lhe representar. Além disso, a constituição não elaborou nenhuma política pública para as populações recém libertas do período escravocrata.

Em 1918, o jornal O Alfinete denunciava que um dos principais problemas que arruinava a população negra era o analfabetismo, “mais de dois terços de tão infeliz raça” (O Alfinete, 22 set. 1918, p. 1 *apud* Domingues, 2008, p. 2), não sabia ler e escrever. Em 1920, 72% da população brasileira acima de cinco anos permanecia sem ser alfabetizada.

Se na estrutura política, burguesa e elitista do Estado não era possível pensar em mecanismos de educação para as populações adultas, nos movimentos populares, outro movimento torna-se expressivo décadas depois da abolição da escravatura. A Frente Negra Brasileira (FNB, 1931 a 1937) demandava por direitos às populações marginalizadas. Segundo Petrônio Domingues (2008, p. 2), “a FNB criou uma 'escola' e alguns cursos, procurando combater o problema do analfabetismo e da deficiência educacional no meio negro”.

A educação era vista muitas vezes como a principal arma na “cruzada” contra o “preconceito de cor”. Os negros deviam estudar, afirmava José Bueno Feliciano [...]. Acreditava-se que os negros, na medida em que progredissem no campo educacional, seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade mais abrangente. A educação teria o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo (Domingues, 2008, p. 6-7).



Foram precisos anos para que de fato o não letramento da população adulta fosse visto como uma questão problemática. E de lá até chegarmos a EJA como conhecemos hoje, foram criados diversos programas, projetos e ações que atendesse a população adulta, entre eles: Plano Nacional de Educação (1940); Fundo Nacional do Ensino Primário (criação do Ensino Supletivo) (1942); Serviço de Educação de Adultos (SEA) (1947); Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947 a 1950); Campanha Nacional de Educação Rural (1952); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). Este esforço possibilitou uma queda na porcentagem e, em 1960, foi apresentado que o índice de analfabetismo entre pessoas acima de cinco anos caiu para 46,7%. (Haddad; Pierro, 2000).

Muitas das ações desenvolvidas nesta época ocorrem por conta das pressões internacionais, a exemplo da criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Os projetos seguintes, entre os anos de 1959 a 1964 tiveram como finalidade educar a população de adultos:

[...] o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire (Haddad; Pierro, 2000, p. 113).

Paulo Freire foi um importante aliado para a alfabetização de adultos, mudando inclusive a forma de ver a população não alfabetizada, retirando o estigma de “imaturas e ignorantes” (Moura; Serra, 2014). A experiência na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, foi uma das mais importantes no que refere a uma educação reflexiva.

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) (Freire, 1980, p. 33-34 *apud* Moura; Serra, 2014, p. 10).

No entanto, como se sabe, forças opressoras do golpe militar impossibilitaram a expansão da experiência de Angicos, tornando qualquer prática semelhante proibida. A esse respeito, Haddad e Pierro (2000) deixam evidente em como a gestão daquele que preside influencia na valorização ou desvalorização da gestão educacional, ora a educação torna-se prioridade na pauta política e ora se torna uma pauta de segunda classe.

Talvez por isso, reconhecemos que, embora o problema educacional do Brasil esteja ligado às questões contemporâneas, também reconhecemos que algumas questões



estão diretamente ligadas ao período colonial, pois ele ainda reflete nos modos operantes do gerir o Estado, tanto que, no Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão do Instituto Unibanco (2023), nas décadas de 1980 e 1990, as ações do Estado para coibir os números expressivos da população adulta não alfabetizada foi mínima, para não dizer nula.

A EJA reflete bem esses moldes da gestão de interesses privados, pois desde a sua criação em 1996, a sua implementação em 2001, até o momento, a modalidade teve seus pontos de expansão e desmonte, sendo reconhecida como um ensino de segunda classe. Talvez esse desinteresse por parte do Estado pela EJA esteja associado ao conjunto de estigmas que a circundam.

4 Estigmas da Educação de Jovens e Adultos

Em 2001, na primeira semana que cursava a 7ª série, eu e todos/as os/as adolescentes, por estarem muito atrasados, fomos retirados das salas de aulas e encaminhados para outra sala, a sala da EJA. Lembro que em sua maioria éramos negros, lembro de uma pessoa ou outra branca. Recebemos os nossos livros, manuais vermelhos que tinham na capa escrito “Telecurso 2000”.

Entre meus novos colegas de turma estavam aqueles/as que eu reconhecia como os mais danados, tinha uma colega grávida (e depois outras meninas iriam engravidar no percurso) e outras pessoas que eu considerava mais “estranhas” que eu (pessoas muito caladas, pessoas muito mais velhas).

Eu já tinha tido a experiência de ter parte do conteúdo das aulas pela televisão, na 6ª série, a gente estudava pelos manuais e assistia parte do conteúdo na TV Ceará³, mas na EJA parecia um pouco mais individualizado o aprendizado. A professora tinha como função tirar as nossas dúvidas e todo o conteúdo era dado conforme o que tinha no livro, atuando assim como uma mediadora entre nós e a tela.

Além de mediadora, a professora exercia o papel de muito diálogo com aqueles/as estudantes que pareciam mais difíceis ou carentes de escuta. Keller e Becker (2020) afirmam que a modalidade requer um olhar diferenciado, valorizando o conhecimento, além dos interesses e necessidade de aprendizagem dos alunos/as individualmente, mas

³ A TV Ceará é uma emissora de televisão educativa brasileira sediada em Fortaleza, capital do estado do Ceará, que opera no canal 5 e retransmite as programações da TV Cultura e da TV Brasil. É administrada pela Fundação de Teleducção do Ceará, órgão do governo estadual. Disponível em: <https://www.tvceara.ce.gov.br/historia-da-tvc/> Acesso em: 03.jul.2024.



que, ao mesmo tempo, deve apresentar-se como uma “organização de propostas flexíveis que abarquem uma diversidade de temas” (Keller; Becker, 2020, p. 17).

Não lembro se existia a valorização do conhecimento e da aprendizagem de modo individual, mas lembro que, com a incidência de estudantes grávidas na turma e de casos de violência doméstica, tínhamos aulas específicas que tratavam sobre estes temas.

Fazendo um resgate das minhas memórias, lembro que muitos dos/das meus/minhas colegas demonstravam um profundo desinteresse em estar ali e a turma enfrentava muitos problemas, a destacar: drogas, alcoolismo, violência doméstica, a gravidez na adolescência. Como éramos uma turma fechada (a única turma da EJA no horário da tarde e com um horário diferenciado no intervalo), parecíamos ser isolados de toda a escola, tudo que acontecia em sala era público e tinham muitas conversas.

A inserção dos nossos corpos em uma única sala foi estratégica, tanto do ponto de vista da “necessidade”, para conseguir concluir os seus cursos e, assim, adentrarmos ao ensino médio, fortalecendo-nos para o mundo do trabalho (já que parte da ausência do ambiente escolar se dá pela necessidade do trabalho), mas também para retirar as chagas do estado, diante da “pedagogia da repetência”⁴.

O dilema consistia em facilitar a saída de alunos do ensino regular ou prolongar a sua agonia num sistema marcado pela denominada pedagogia da repetência. Tanto o prolongamento dos estudos, em idade avançada para a série (a ponto de, pelo menos, dois terços da matrícula inicial estarem desajustados), quanto o seu abandono puro e simples têm custos para o indivíduo e a coletividade. Paga o primeiro pela não-obtenção de competências e certificados, paga a sociedade por privar-se de pessoal com mais alto nível de escolaridade e ainda concorre com o pagamento de impostos e contribuições que sustentam a educação pública. O legislador, diante desse quadro e contando com salvaguardas relativas ao padrão de qualidade, à avaliação e ao financiamento, decidiu-se pelo rebaixamento daqueles limites etários. Todavia, incompreensões elitistas se fizeram presentes na tramitação do Projeto de Lei, acusando-o de abrir um “facilitário” para a conclusão de estudos, quando o intuito legal sempre foi o de tornar a educação de jovens e adultos um caminho de qualidade, adequado para a maturidade dos seus alunos (Keller; Becker, 2020, p. 29-30).

Lembro que quando fomos informados da mudança da modalidade de ensino, em nenhum momento fomos instruídos sobre a possibilidade de escolha, se desejaríamos permanecer na nossa turma. O que nos informaram foi que mudar de curso nos traria certa vantagem, segundo Dona Valda (secretária), pois cursaríamos o ensino médio na idade certa. No meu caso, passaria da 7ª série direto para o primeiro ano do ensino médio.

⁴ Termo cunhado pelo pesquisador Sergio Costa Ribeiro (1990), onde reconhece que a pedagogia da repetência responsabilize os alunos, os pais e a sociedade, tirando qualquer peso sobre a escola, os professores e os processos educacionais, alimentando a evasão escolar. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/JyfPSdxSCrxKHxV6H3whNNz/> Acesso em: 03.jul.2024.



Segundo a legislação brasileira, a permanência de uma criança no ambiente escolar é dos 4 aos 17 anos. Logo, eu estar com 15 anos, no ensino fundamental, representava um atraso, uma distorção entre idade-série ideal.

A EJA, para mim, veio não como uma oportunidade, mas como uma imposição da escola. As minhas memórias sobre aquele tempo são de um corpo deslocado, que precisou se adaptar, pois embora eu tivesse mais idade, fosse bem responsável pela conduta e cuidados com a casa e minha irmã mais nova, as questões que compõem a turma, em sua maioria, eram muito novas para mim. Além deste, externo ao ambiente escolar, para os familiares que souberam que eu tinha ingressado na EJA, tornou-se motivo de chacotas, como a confirmação de uma incapacidade intelectual, o que me fez sentir vergonha.

Lendo Candido Alberto Gomes, Beatrice Laura Carnielli e Isolêta Rodrigues Assunção (2004), no artigo intitulado “A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização?”, tive que encarar uma questão: por que demorei tanto para assumir publicamente que cursei a EJA no final do ensino fundamental e o que me levou silenciar por tanto tempo essa experiência?

Para os autores, na Educação de Jovens e Adultos existe um desinteresse por parte dos alunos, atribuído ao desprestígio social no que tange a qualidade educacional e da resistência do mercado de trabalho para inserir estudantes que cursaram a EJA, pois a modalidade é considerada socialmente como uma educação de segunda oportunidade, “destina-se eminentemente aos alunos considerados 'mais fracos', defasados e, portanto, menos privilegiados do ponto de vista social” (Gomes; Carnielli; Assunção, 2004, p. 31). Para os autores, a flexibilidade da EJA pode deixar de contribuir para a democratização da educação.

Os autores indicam alguns pontos que colaboram com este pensamento:

- Diferenciação dos currículos, obedecendo a hierarquias de prestígio e poder;
- Relações entre as organizações e os “valores precários”;
- Atividade menos vinculada ao propósito primário da educação, que tem como foco as crianças;
- Menos estruturada (embora isso seja intrínseco à sua filosofia de adequar-se às características dos seus alunos);
- O ensino pode não ser compulsório, por haver sido ultrapassada a faixa de idade da obrigatoriedade escolar;



- Sua procura é voluntária, com o sustento dependente das oscilações do número de alunos;
- Seus objetivos, em parte, são menos claros, por incluir não só a educação de segunda oportunidade, mas também toda a educação;
- Seus obstáculos, por conseguinte, resultam das dificuldades relativas de aceitação e de legitimidade em face do ensino regular.

Como pode ser observado, existe um conjunto de questões que desprestigiam a Educação de Jovens e Adultos. Socialmente, a EJA é vista com “valores precários por eles serem menos aceitáveis, não raro implícita ou veladamente, por uma parte da população”, (Gomes; Carnielli; Assunção, 2004, p. 31), mas também pelo poder público, pois segundo os autores (2004, p. 31), “não raro é vista como ônus nos orçamentos, tendendo a estar sujeita, por isso, a cortes mais severos quando a educação, como um todo, é pressionada”.

Considerando que a educação pública é reconhecida ora por sua qualidade, ao que tange o ensino superior, ora por seu desprestígio, no que concerne à educação básica e que se tem grandes expectativas no ensino médio, a EJA pode ser uma chaga ou uma oportunidade para concluir o ciclo da educação básica.

Mais de trinta anos depois da promulgação da constituição, o que se observa no Brasil é que o problema segue o mesmo, pois segundo o IBGE:

De 50 milhões de jovens de 14 a 29 anos no país, 10,1 milhões (20,2%) não completaram a educação básica. Por abandono ou por nunca ter sequer frequentado a escola. Os dados do IBGE, divulgados nesta quarta-feira (15), mostram ainda que a evasão tem predominância de pretos e pardos (classificação usada pelo instituto), que representam 71,7% do total. Além disso, 58,3% são homens e 41,7%, mulheres. Os principais fatores citados são a necessidade de trabalhar (39,1%) e desinteresse (29,2%). (RBA, 2020).

A população que mais evade do ambiente escolar é dos pretos e pardos, destes, segundo os dados, existe uma paridade, entre homens e mulheres, sendo os homens aqueles que mais abandonam o ambiente da sala de aula.

Já para as meninas, existe uma associação da evasão escolar com a gravidez na adolescência e a parentalidade (necessidade de cuidar de outra pessoa). Segundo a Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (Abrinq, 2019), quase 30% das mães adolescentes, com até 19 anos, não concluíram o ensino fundamental.

Os fatos que determinam o abandono são muitos, da necessidade de trabalhar a gravidez na adolescência, impactam diretamente na ausência de meninas e meninos no espaço escolar. Aqui surge uma questão, qual a função da EJA? É apenas oportunizar o

fim de um ciclo, para adquirir um certificado de ensino concluído ou é oportunizar uma educação libertadora, reflexiva, dialógica?

4.1 A EJA como uma oportunidade

Não é de hoje que a educação está estruturada para atingir metas específicas, seja para a dominação, alienação e controle, pois como afirma bell hooks (2017, p. 266), “sem a capacidade de pensar criticamente sobre o nosso ser e nossa vida, ninguém seria capaz de progredir, mudar, crescer”. Hoje, as estruturas de controle são impostas internacionalmente e, embora afirmem se interessar pela qualificação do ensino, a partir das metas de qualidade, tendo como foco valores quantitativos, estes beneficiam principalmente o capitalismo, a exemplo do Banco Mundial.

Lendo Paulo Freire (2013), reconhecemos que os processos educacionais por vezes têm como único objetivo atingir metas, sem de fato refletir sobre uma educação plural, seguindo assim os critérios da educação bancária.

O que não percebem os que executam a educação “bancária” deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo”) é que nos próprios “depósitos”, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação” (Freire, 2013, p. 62).

A reprodução desse ambiente é comum em várias realidades, pois como aponta a intelectual estadunidense, hooks (2017, p. 51) “a maioria de nós frequentamos escola onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal”. Seja no ensino regular ou na EJA, essa universalização é empregada e fortalecida cotidianamente, pois a educação tem como foco o mundo do trabalho.

Reconheci, na época, que meu ingresso ao ensino médio foi uma oportunidade de fazer as coisas diferentes. Nesse novo recomeço, fui obrigada a ter mais dedicação, pois eu reconhecia que se eu não me esforçasse, acabaria repetindo de ano e passar pela EJA teria sido em vão. Meus objetivos naquele momento eram terminar a escola e conseguir um emprego.

Freire (2013, p. 62) afirma: “pensar autenticamente, é perigoso”, tanto que as engrenagens do sistema têm como ponto central controlar o pensamento e a ação, “levando os homens ao ajustamento ao mundo. [...] como sujeitos de sua ação, como



sujeitos de opção, frustra-os. [...] os homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem” (Freire, 2013, p. 66).

Dentro do meu contexto social, em que minha mãe trabalhava de diarista para garantir a nossa sobrevivência, qualquer trabalho seria bem-vindo, desde que esse pudesse trazer alguma ajuda nas despesas de casa. Tanto que, no último ano do ensino médio, decidi me transferir para o turno da noite, já almejando conseguir um emprego no período diurno.

Mas, para além do trabalho, qualquer outro objetivo de vida, como a educação superior ou mesmo compreender-me como um ser político, eram irreais naquela época. Por sorte, tive professores no ensino médio engajados, a destacar as professoras de Matemática Isabel, de Língua Português Cristiane e do professor de Biologia Daniel Ximenes, que sempre nos falavam sobre vestibular ou das suas experiências no ensino superior e que nos incentivavam a fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que na época, tinha a função de avaliar o ensino médio.

E foi a partir destes incentivos que quando surgiu o Programa Universidade Para Todos (ProUni), realizei minha inscrição e passei em um curso sequencial⁵. Embora reconheça que não estava preparada para a experiência, tanto pela imaturidade, como pelas fragilidades da própria educação (tanto que acabei perdendo a vaga), segui percorrendo o desejo de vivenciar a academia e, assim como eu, outras pessoas também tiveram as mesmas vivências.

Sonia Maria Reis e Roberta de Jesus Muniz (2021) realizaram um estudo sobre os “passageiros da EJA”, jovens oriundos da Educação de Jovens e Adultos que ingressam no ensino superior. “Esses jovens e adultos tornam-se protagonistas de sua própria história ao desafiar o sistema escolar a interrogar os saberes que são transmitidos no ambiente escolar”. (Reis; Muniz, 2021, p. 7).

No estudo as autoras apresentam um levantamento que apontam quais os incentivos que levam os/as jovens a ingressarem no ensino superior. Destes relatos, três me chamaram atenção: as dificuldades na escola e a crença que na faculdade poderia

⁵ Os cursos sequenciais são cursos de nível superior, que não têm caráter de graduação, mas que possibilitam aos cursistas que concluíram o ensino médio, obter uma qualificação superior, ampliando seus conhecimentos em um dado campo do saber, sem a necessidade de ingressar em um curso de graduação. Disponível em: <http://www.inf.ufrgs.br/mec/ceeinf.sequencial.html#:~:text=CURSO%20SEQUENCIAL&text=Os%20cursos%20seq%20C3%BCenciais%20s%C3%A3o%20cursos,de%20conhecimento%20e%20suas%20habilita%C3%A7%C3%B5es%22>. Acesso em: 03.jul.2024.



aprender mais (desejo de continuar aprendendo); as necessidades de ascensão profissional; e incentivo familiar e dos professores.

Compactuo com cada um desses incentivos, pois foram estes e o desejo de mudança de vida, para mim e para minha mãe, que me fazem dar continuidade à vida acadêmica. E unido a esse desejo de mudança de vida, também cresce o pensamento crítico, à medida que venho conseguindo ingressar em outros espaços, tanto políticos, culturais e educacionais, contribuindo para uma educação libertadora.

5 Considerações finais

Neste artigo, tivemos como objetivo repercutir sobre a EJA, a partir da autobiografia, da escrivência e de um levantamento bibliográfico, para compreender como surgiu a Educação de Jovens e Adultos e como esta tomou-se uma política pública. Em paralelo, foi desenvolvida uma reflexão a partir da experiência de ter estudado na EJA e da capacidade de superação das expectativas sociais, dando continuidade à formação acadêmica.

A escrita de si vem para contextualizar as questões contemporâneas do que se trata a EJA, considerando que a experiência singular da sujeita que escreve está diretamente ligada aos marcos da educação desde a promulgação da Constituição Federal. Mas, para além destes marcos, foi preciso realizar também um levantamento histórico para compreender a história da educação do Brasil e da EJA, desde o processo de colonização, perpassando pelo período de abolição da escravatura, pois ambos estão diretamente ligados ao processo de exclusão das populações mais pobres, principalmente para as populações negras e indígenas.

Embora reconheçamos as diversas mudanças na sociedade, na esfera política, econômica e filosófica, o que se percebe quando se trata da educação é que esta segue sendo moldada pelo sistema do capitalismo, tanto que hoje a educação básica é avaliada conforme os critérios das organizações internacionais, a partir dos sistemas de avaliação⁶. Isso é importante e deve ser refletido, pois o que se busca, em teoria, é uma educação crítica, libertadora, que torne os/as estudantes em pensadores críticos, capazes de progredir (hooks, 2017). No entanto, o que se vê é a aplicação de uma educação diferenciada, incorporada exclusivamente nos currículos das elites.

⁶ Entre os exemplos estão a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).



Ao que tange a EJA, nota-se que o sucateamento da modalidade não está atrelado apenas ao imaginário dos e das estudantes, e das organizações empregatícias, parte também do Estado e dos modos que se entende e aplica a educação para jovens e adultos, fortalecendo a crença de que os/as estudantes são menos competentes.

A partir da minha experiência pessoal, posso afirmar que os processos educacionais da EJA não supriram todas as necessidades que surgiram ao adentrar o ensino médio. No entanto, diante de todas as dificuldades e estigmas que vivenciei na modalidade, olhando para trás, acredito que, de fato, eu precisava ter vivenciado aquela experiência, pois estava atrasada no que confere a idade certa.

Além disso, ter podido vivenciar o ensino médio e ingressar no ensino superior pela primeira vez, me possibilitou outras experiências que foram, sem dúvida, importantes para minha trajetória acadêmica, mas isso também está atrelado a quem sou, a minha visão de mundo, o que infelizmente não aconteceu com os demais colegas que estudaram comigo na EJA.

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos é importante, pois a evasão escolar ainda é um problema e está ligada às questões da vulnerabilidade dos sujeitos e sujeitas, sejam motivados pela necessidade do trabalho ou pela gravidez na adolescência.

É preciso sermos críticos ao sistema educacional, que valoriza os critérios de qualidade por meio de números estatísticos. A certificação de jovens e adultos na EJA não deve ser estimulada apenas para alcançar ideais quantitativos, mas precisa ser idealizada para estimular um olhar sobre si, para emancipar, tornando-os estudantes críticos e aptos para vivenciar uma práxis libertadora.

Referências

ABRINQ. **Fundação Abrinq lança a 6ª edição do Cenário da Infância e da Adolescência no Brasil**. Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos. Publicado em 23 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/noticias/fundacao-abrinq-lanca-cenario-da-infancia-e-da-adolescencia-no-brasil-2019> Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, Ministério da Educação. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Assembleia Nacional Constituinte, 1988.

CRUZ, R. Gênero e educação nas escrituras de Conceição Evaristo: um olhar sobre Ponciá Vicêncio e Becos da Memória. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO



SEXUAL, 5., 2017, Maringá. Anais... Maringá: UEM, 2017. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3142.pdf>. Acesso em: 08 out. 2024.

DOMINGUES, P. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S.I.], v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

FONSECA, M. N. S. Escrivência: sentidos em construção. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrivência: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 58-73.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, C. A.; CARNIELLI, B. L.; ASSUNÇÃO, I. R. A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 29-44, jan./dez. 2004

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. D. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.I.], n. 14, p. 108-194, 2000.

HOOKS, B. Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KELLER, L.; BECKER, E. L. S. A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil. **EJA Em Debate**, [S.I.], ano 9, n. 15, jan./jun. 2020. Disponível em: periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2777 Acesso em: 25 jan. 2023.

MOURA, V. L. P. da S.; SERRA, M. L. **Educação de jovens e adultos: as contribuições de Paulo Freire. Trabalho de conclusão (pós-graduação) em Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, pela Universidade Católica Dom Bosco. 2014.

NUNES, I. R. Sobre o que nos move, sobre a vida. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrivência: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 10 – 24.

PASSEGGI, M. da C. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

RBA. **Dez milhões de jovens estão fora da escola**. Trabalho é principal fator de evasão. Rede Brasil Atual, publicado em 15 de julho de 2020. Disponível em: www.redebrasilatual.com.br/educacao/dez-milhoes-abandonaram-ou-nem-frequentaram-escola/. Acesso em: 25 jan. 2023.

REIS, S. M. A. O.; MUNIZ, R. J. Passageiros da EJA para o Ensino Superior: quais trajetórias carregam em suas bagagens? **Revista Eletrônica de Educação**, [S.I.], v.15, p. 1-20, jan./dez. 2021

SOARES, A. M. F.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. Autobiografia e formação docente: caminhos e perspectivas para a prática reflexiva. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 6., 2010, Teresina. **Anais...** Teresina: EDUFPI, 2010. v. 1. p. 1-11. Disponível em: https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/autobiografia-e-formacao3a7c3a3o-docente_caminhos-e-perspectivas-para-pratica-reflexiva.pdf Acesso em: 20 jan. 2023.



SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/download/31559/22049/134370> Acesso em: 08 out. 2024.

UNIBANCO. **Educação de Jovens E Adultos**: A Luta pelo direito à aprendizagem. Observatório de Educação do Instituto Unibanco. 2023. Disponível em: <https://shre.ink/cdZM>. Acesso em: 25 jan. 2023.

Recebido em: 15 de julho de 2024.

Aceito em: 13 de outubro de 2024.