

**INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A  
BUSCA POR *SER MAIS***

Katyucha Ramos Barreto<sup>1</sup>

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Valéria Vieira

**RESUMO**

Esta pesquisa tem como objetivo identificar os aspectos que influenciaram para a permanência e conclusão do ensino médio na Educação de Jovens e Adultos. Optamos por uma abordagem qualitativa, onde fizemos análise documental dos históricos escolares e utilizamos a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) para tratar os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas. Inicialmente, traçamos o perfil socioeconômico e a trajetória educacional dos alunos e, em seguida, identificamos e analisamos oito tipos de influências apontadas por eles como importantes para permanência e conclusão. São elas: busca por certificação, trabalho, família, amigos, busca por conhecimento, professores e empenho pessoal. Devido à variedade de aspectos encontrados, foi importante o diálogo com os trabalhos de Mileto (2009), Carmo (2010), Furtado (2013) e Petró (2015), para compreendermos a interação de diversas redes de sociabilidade associadas à busca por *ser mais* (FREIRE, 2014) dos estudantes como elementos fundamentais para permanência e conclusão do ensino médio na EJA.

**Palavra-chave:** Educação de jovens e adultos; Ensino médio; Permanência e conclusão.

**ABSTRACT**

This research aims to identify aspects that influenced to stay and finish high school in the Youth and Adult Education. We opted for a qualitative approach, where we document analysis of the historical school and used the content analysis methodology proposed by Bardin (2011) to process the data obtained in questionnaires and interviews. Initially, we draw the socioeconomic profile and the educational path of students and then identified and analyzed eight types of influences identified by them as important for retention and completion. They are: search for certification, work, family, friends, quest for knowledge, teachers and personal commitment. Because of the variety of aspects found was important dialogue with the works of Mileto (2009), Carmo (2010), Furtado (2013) and Petró (2015), to understand the interaction of various social networks associated with the search *to be more* (FREIRE, 2014) of students as key to retention and completion of high school in the EJA.

**Keyword:** Youth and adult education; High school; Retention and conclusion.

---

<sup>1</sup>Graduada em Pedagogia (UFF) e professora da Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA) passou a ser mais investigada a partir dos anos 2000, quando suas especificidades foram traçadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), entretanto é um tema que carece de mais pesquisas dada sua pouca visibilidade quando comparada com a educação regular.

Contudo, quando abordada em pesquisas, percebemos que os temas balizam entre a evasão e o fracasso escolar. Como argumenta o pesquisador Leôncio Soares, a EJA é como um “ônibus que sai superlotado e de portas abertas, porque sabe-se que as pessoas cairão pelo caminho” (SOARES citado em RODRIGUES, 2014, p. 16). Assim, os motivos da evasão na EJA têm sido abordados em trabalhos como Barbosa (2009), Fontoura (2013), Silva (2015), entre outros.

Entretanto, mesmo diante destas perspectivas de fracasso, existem aqueles que permaneceram e concluíram o ensino médio na EJA. Então nos perguntamos: Quais fatores teriam contribuído para a permanência na escola e conclusão do ensino médio na EJA? Por quais motivos esses alunos estão entre o pequeno saldo positivo nas estatísticas da EJA? Quais seriam as razões do improvável (LAHIRE, 1997)?

E, parafraseando Charlot (1996)<sup>2</sup>, “se, afinal, é fácil mostrar porque não é surpreendente que *jovens e adultos* dos meios populares fracassem, ficamos sem explicação diante daqueles que obtêm sucesso” (CHARLOT, 1996 citado em PASSOS, 2011, p. 14).

Essas questões nos motivaram a pesquisar a EJA por outro viés que não o da evasão e retenção. Então, optamos pela pesquisa qualitativa para investigarmos quais motivações colaboraram para os alunos permanecerem e concluírem o ensino médio na EJA.

Consultamos os históricos escolares dos alunos para traçarmos sua trajetória educacional, e com a aplicação dos questionários e realização das entrevistas, identificamos o perfil socioeconômico dos concluintes e os aspectos que, segundo eles, influenciaram a permanecer e concluir o ensino médio na EJA.

Contamos ainda com a pesquisa bibliográfica onde dialogamos com Mileto (2009), Carmo (2010), Passos (2011), Furtado (2013) e Petró (2015), que também pesquisaram os fatores que influenciam para o retorno e a permanência dos alunos da EJA.

---

<sup>2</sup> CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, p. 47-63, maio, 1996.

## 2 A DESTITUIÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A luta por direito à educação têm sido uma luta das classes populares desde meados do século passado. E, de certa maneira, podemos apontar como um avanço termos 97% das crianças em idade escolar matriculadas em instituições de ensino (IBGE, 2010).

Entretanto, a oferta de educação no Brasil não é igualitária nas condições de acesso, permanência e qualidade (ALGEBAIL; RUMMERT & VENTURA, 2013), já que temos, considerando a população de 15 anos ou mais, 9,6% de analfabetos e 49,3%, com 25 anos ou mais que não concluiu o ensino fundamental (IBGE, 2010).

Vale lembrar que o ensino fundamental é considerado um direito público subjetivo desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (BRASIL, 1996). E, recentemente o ensino médio adquiriu a mesma garantia legal com a Lei 12.796/ 2013 (BRASIL, 2013), onde a educação básica passou a ser garantida para toda população, inclusive para os que não tiveram acesso na idade *própria*, ou seja, inclusive para as pessoas jovens e adultas.

Esta garantia legal pressionou os estados e municípios, responsáveis por essa oferta em colaboração com a União (BRASIL, 1996), a se organizarem para atender a demanda potencial de 81,3 milhões de pessoas, com 18 anos ou mais, que possuem menos de onze anos de estudos, incluindo desde pessoas que nunca frequentaram a escola até aquelas que cursaram alguma série do ensino médio (ALAVARSE e MORAES, 2011). Essas pessoas, por sua faixa etária, seriam uma demanda potencial para a Educação de Jovens e Adultos (CNE, 2010).

Dado o arcabouço legal e seus limites, principalmente para o acesso e permanência da classe trabalhadora, concordamos com Cury (2008), quando afirma que a garantia do direito à educação tem seus *destinatários*, pois a educação escolar

[...] coexiste nessa contradição de ser inclusiva e seletiva nos modos e meios dessa inclusão e estar, ao mesmo tempo, sob o signo universal do direito. Ela não teve e ainda não tem sua distribuição efetivamente posta à disposição do conjunto dos cidadãos sob a égide da igualdade de oportunidades e de condições. (CURY, 2008, p. 210)

Assim, temos a EJA como nosso campo de pesquisa e nos aproximamos da tese de Ventura (2008) ao compreendermos a EJA como a educação de jovens e adultos *trabalhadores*, pois, apesar de toda a diversidade de identidades (remanescente quilombolas, caiçaras, indígenas, mulheres, negros, etc.), existe algo que os aproxima, que é a necessidade de produzir a sua própria existência através do trabalho. Para Ventura (2008),

[...] é a classe trabalhadora, com as suas mais diversas identidades, o grande público da EJA. [...] apesar do corte geracional, a EJA nesses países refere-se mais do que à

faixa-etária (jovens e adultos, ou seja, “não-crianças”), a uma luta, daqueles que vivem do trabalho, pelo direito à educação. Nesse sentido, não se refere a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas, relativamente homogêneo, que vivenciam variadas situações de reprodução da existência na sociedade contemporânea, mas todas elas ligadas, no mundo do trabalho, à execução de trabalho simples. (VENTURA, 2008, p. 252-253)

E, devido à falta de políticas públicas efetivas que garantam, para além do acesso, a permanência e a qualidade, esses trabalhadores encontram muitos desafios para permanecer e concluir sua escolaridade. De todos os alunos que ingressaram nos anos iniciais do ensino fundamental da EJA em 2010, apenas 1,4% concluiu o ensino médio em 2014 (II ENCONTRO ESTADUAL MINISTÉRIO PÚBLICO E O CONTROLE SOCIAL NA EDUCAÇÃO, 2015).

Desta maneira, consideramos a exclusão como um processo forjado ao longo da história de nosso país e sugerimos que o público da EJA faça parte dos *deserdados* do Brasil (CURY, 2008). Pois, além de não terem tido a garantia do acesso e permanência na idade tida como *própria*, ainda hoje enfrentam dificuldades de toda ordem, como econômica, social e pedagógica, ao tentarem um reinvestimento na educação escolar. Como nos traz Barbosa (2009),

Quando vamos discutir as defasagens da escolarização para um grande percentual da população, fica ressaltado que não estamos lidando com uma carência específica, lidamos com carências básicas e variadas: faltam habitação, trabalho, alimentação, e a educação é mais uma. (BARBOSA, 2009, p. 70)

Assim, em Barbosa (2009), percebemos que a destituição do direito à educação é mais um no rol de privações da classe trabalhadora.

## **2.1 A OFERTA E A DEMANDA POTENCIAL DA EJA EM ANGRA DOS REIS**

A pesquisa de campo foi realizada na cidade de Angra dos Reis, que possui uma população estimada em 184.940 pessoas (IBGE, 2014). Do total de sua população com 18 anos ou mais 53% possui no máximo o ensino médio incompleto (CEPERJ, 2014).

Como esta pesquisa foca o Ensino Médio na EJA, elaboramos a Tabela 1, para demonstrar o número de matrículas no período de 2010 a 2014 (INEP, 2014).

**Tabela 1. Matrícula do Ensino médio na EJA de Angra dos Reis.**

ANO	EJA ENSINO MÉDIO - ANGRA DOS REIS				TOTAL
	PRESENCIAL		SEMI-PRESENCIAL		
	ESTADUAL	PRIVADO	ESTADUAL	PRIVADO	
2014	537	256	720	21	3.548
2013	351	320	928	0	3.612
2012	0	205	2.051	22	4.290
2011	0	0	1.738	0	3.749
2010	0	284	349	0	2.643

Fonte: INEP, 2014

Além de observarmos uma oferta muito aquém da demanda potencial, identificamos que, até o ano de 2013, não havia oferta pública da modalidade EJA para o ensino médio presencial no município. Assim, os alunos que optassem por essa modalidade só a poderiam cursar em escolas privadas ou na modalidade semipresencial.

Esse cenário se modificou em 2013, quando foi lançado pelo governo do Estado do Rio de Janeiro o programa Nova EJA (NEJA). Com a proposta de melhorar a qualidade do ensino e preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho, firmou parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CONSÓRCIO CEDERJ) para elaborar essa nova política para EJA (AGUIAR; CARMO & SILVA, 2015).

Mas, apesar dessa nova oferta, percebemos que, a partir do ano de sua implantação, iniciou-se um processo de queda nas matrículas, conforme pudemos observar na Tabela 1.

Este não é um fenômeno exclusivo de Angra dos Reis, pois quando consideramos todo o estado do Rio de Janeiro, as matrículas do ensino médio na EJA apresentaram 35% de queda quando comparamos as do ano de 2010 com as de 2013 (INEP, 2014).

Poderíamos supor que essa queda estaria relacionada ao atendimento da demanda, mas a pesquisa CEPERJ (2014) aponta que 42,8% da população com 18 anos ou mais do Estado do Rio de Janeiro, ou seja, aproximadamente 3.269.384 pessoas, são potencialmente demandantes da Educação de Jovens e Adultos. Este é um fenômeno preocupante, que precisa de estudos mais aprofundados.

## **2.2 “NO MESMO BARCO”: PESQUISAS PELO VIÉS DA PERMANÊNCIA**

Na pesquisa bibliográfica encontramos alguns autores que assim como nós optaram por investigar a EJA pelo viés do retorno e permanência dos alunos.

Na sua dissertação de Mestrado, Mileto (2009) dá ênfase às relações interpessoais para a permanência na EJA, apontando que há relação direta entre a permanência, as trajetórias escolares anteriores e os processos de construção de redes de sociabilidade. Esta última fundamentada em vínculos de cooperação e solidariedade, que está bem representada no título do trabalho do autor “No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir”.

Já Carmo (2010) realizou um *survey* para desvendar o enigma dos motivos da evasão e do retorno dos jovens e adultos que cursam o ensino fundamental. Para compreender esses motivos, procurou sair do senso comum que apontava o “mito trabalho” como principal causa da evasão e fez uma aproximação da EJA com a teoria do reconhecimento social de Axel Honneth<sup>3</sup>, concluindo que os jovens e adultos entre suas idas e vindas à escola estão em busca do reconhecimento social. Assim, propõe que a permanência na escola colabora para aceitação e valorização dos estudantes junto a seus pares sociais.

Na análise de Passos (2011), as estratégias de permanência dos sujeitos estão pautadas na mobilização pessoal e familiar, na boa relação entre professor-aluno, nas relações de amizade entre os sujeitos da classe, e na possibilidade de adquirir capital cultural.

Em sua tese, Furtado (2013) buscou compreender, à luz de Certeau<sup>4</sup>, as táticas dos jovens da EJA para permanecer na escola. Ao considerar que o processo escolar está em permanente fracasso, mas que possibilita a certificação desejada pelos jovens, a pesquisadora identificou que os alunos se valem do “golpe da cola” e da “indiferença”, associado à “tática da manipulação da avaliação” pelos professores para permanecer na escola. Apesar de a pesquisa apresentar um viés caótico da realidade na EJA, a autora destaca as ações de solidariedade como sinais para superação.

Petró (2015) pesquisou a influência das redes sociais para o retorno de jovens à escola para cursar o Ensino Médio. Identificou quatro tipos de rede: as familiares, as institucionais, as orientadas por laços de amizade e as orientadas por projetos (desejos). A autora conseguiu identificar como essas redes atuaram individualmente e em seu conjunto para influenciar o retorno e permanência dos jovens na escola.

---

<sup>3</sup>Professor da Universidade de Frankfurt, propôs sua própria teoria no interior da Teoria Crítica. Colocou o conflito social como objeto central, pois para ele a base da interação é o conflito e sua gramática, a luta por reconhecimento. A base da teoria reside na ideia de que o florescimento humano e a sua realização pessoal dependem de relações éticas estabelecidas (HONNETH, 2009).

<sup>4</sup> Teórico francês que desenvolveu seus estudos na Psicanálise, na Filosofia, em Letras Clássicas e em História. Contribuiu com a metodologia das ciências humanas e sociais, principalmente com seus estudos que abordam o cotidiano.

Desta maneira, dialogamos com Mileto (2009), Carmo (2010), Passos (2011), Furtado (2013) e Petró (2015) para discutir os resultados da nossa pesquisa, já que esses pesquisadores também analisaram sujeitos que vivem em contextos de acentuada desigualdade social e que ainda assim investiram na educação escolar.

### **3 O CAMINHO PERCORRIDO**

Na análise bibliográfica, identificou-se que ainda não havia um estudo que visava pontuar quais fatores colaboravam para a permanência e conclusão dos alunos da EJA no ensino médio, pois a maior parte das pesquisas encontradas teve como foco o ensino fundamental.

Assim, percebemos a necessidade de uma pesquisa de campo para nos aproximarmos melhor do nosso objetivo de pesquisa e identificarmos o que influencia a permanência na escola e a conclusão do ensino médio na EJA.

Na escola, realizamos a análise documental nos históricos escolares a fim de obter dados da trajetória escolar dos pesquisados e visando ratificar dados obtidos através de questionários.

Os questionários foram formulados com perguntas de estimativa ou avaliação e questões mistas, pois “possibilita (m) mais informações sobre o assunto, sem prejudicar a tabulação” (MARCONI e LAKATOS, 2007, p. 104). Através da aplicação dos questionários, fizemos um primeiro contato com os alunos, traçamos o perfil socioeconômico e investigamos as influências para sua permanência e conclusão na EJA.

Apesar de o questionário ser considerado uma ferramenta de pesquisa quantitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), este foi analisado qualitativamente, ao haver “uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (ANDRÉ & LÜDKE, 2014, p. 14). Assim, não utilizamos os dados obtidos isoladamente, mas os articulamos com os relatos produzidos durante as entrevistas, dando a essa análise um caráter qualitativo.

Também realizamos entrevistas semiestruturadas, onde “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada.” (MARCONI e LAKATOS, 2009, p. 279). Estas entrevistas foram importantes por percebemos que, apesar de terem concluído o ensino médio, alguns alunos não conseguiram interpretar as perguntas do

questionário e, mesmo com o auxílio para compreendê-las, produziram respostas incompreensíveis ou ilegíveis.

Segundo André & Lüdke (2014)

[a entrevista] pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta [...]. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável. (ANDRÉ & LÜDKE, 2014, p. 39)

Após a pesquisa de campo, realizamos a tabulação dos dados obtidos na análise dos histórico-escolares e dos questionários. Os dados das perguntas de múltipla escolha foram organizados em gráficos e tabelas para dar suporte à discussão ao longo do trabalho.

Para analisarmos as entrevistas e as perguntas abertas do questionário, utilizamos a metodologia de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011)

é um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p.47)

Assim, as perguntas 14, 15, 19, 21 e 27 do questionário (APÊNDICE 1), que procuravam captar o que influenciou a permanência na EJA, foram agrupadas para análise, somando-se a esse material os textos das entrevistas realizadas.

Utilizamos o tema como unidade de registro. Para Bardin (2011), “fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõe a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.” (BARDIN, 2011, p. 135)

Assim, os enunciados foram analisados a partir das ideias constituintes do texto, onde transformamos suas significações em temas, e criamos uma tabela demonstrando a frequência de ocorrência dos temas em cada questão.

### **3.1 CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA**

A escola pesquisada pertence à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, e começou a ofertar a EJA no ano de 2013. Está situada no 4º distrito de Angra dos Reis, às margens da rodovia Rio x Santos, à 55 km do centro da cidade e no limite com o município de Paraty. O bairro possui uma população de mais de 18.000 habitantes, um dos mais populosos da cidade (IBGE, 2010).

A escola funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite. Oferece ensino fundamental regular nos anos finais, ensino médio regular e ensino médio na modalidade EJA.



O público-alvo da pesquisa foram os alunos das duas turmas concluintes do ensino médio na EJA em 2015. Uma concluiu no 1º semestre e a outra no 2º semestre, totalizando 47 formados. Entretanto a pesquisa foi realizada com os 24 alunos que concordaram com a participação, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1)

O questionário foi aplicado pela pesquisadora na própria escola, nas últimas semanas do período letivo de cada turma. As entrevistas (Apêndice 2) foram realizadas individualmente com quatro alunos e ocorreram após o período letivo, em horário e local previamente agendado.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Inicialmente traçamos o perfil sócio econômico e a trajetória educacional dos alunos em seguida, fizemos a análise das influências que colaboraram para sua permanência e conclusão do ensino médio na EJA.

### **4.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DO PÚBLICO-ALVO**

A partir da análise dos históricos escolares identificamos que a faixa-etária dos alunos está entre 19 e 52 anos.

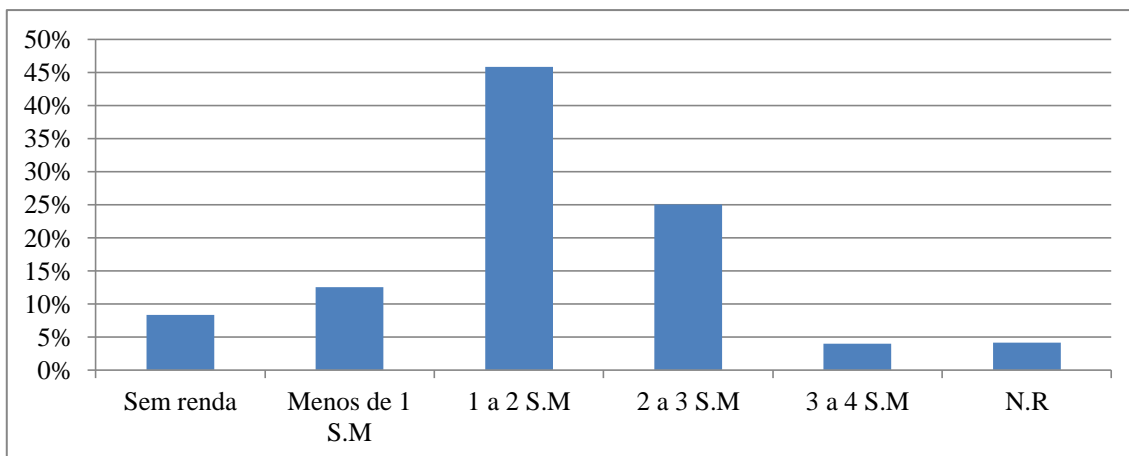
A maioria dos alunos, 87%, é originária de outros municípios. Este fato pode ser explicado pela atratividade dos postos de trabalho oferecidos pelas grandes empresas instaladas no município, como o complexo de usinas nucleares, o terminal petrolífero e o estaleiro. A cidade recebe migrantes desde a década de 1970, quando foram iniciadas as obras de abertura da estrada BR-101 (SANTOS, 2003).

Dos alunos que responderam o questionário, 58% são casados e 75% possui filhos, tendo em média dois filhos. Com relação à moradia, 59% possui casa própria; 33% reside em imóvel alugado e 8% em residência emprestada. A média de moradores por domicílio é de 3,3 pessoas.

Grande parte dos alunos 45,8%, declarou possuir renda familiar mensal de 1 a 2 salários mínimos<sup>5</sup>, seguida por 25% que declarou renda familiar entre 2 e 3 salários mínimos (Gráfico 1). Apesar de possuírem um rendimento baixo, 82% relatou não haver relação entre a situação financeira e a permanência na EJA.

---

<sup>5</sup> Valor do salário mínimo R\$788,00

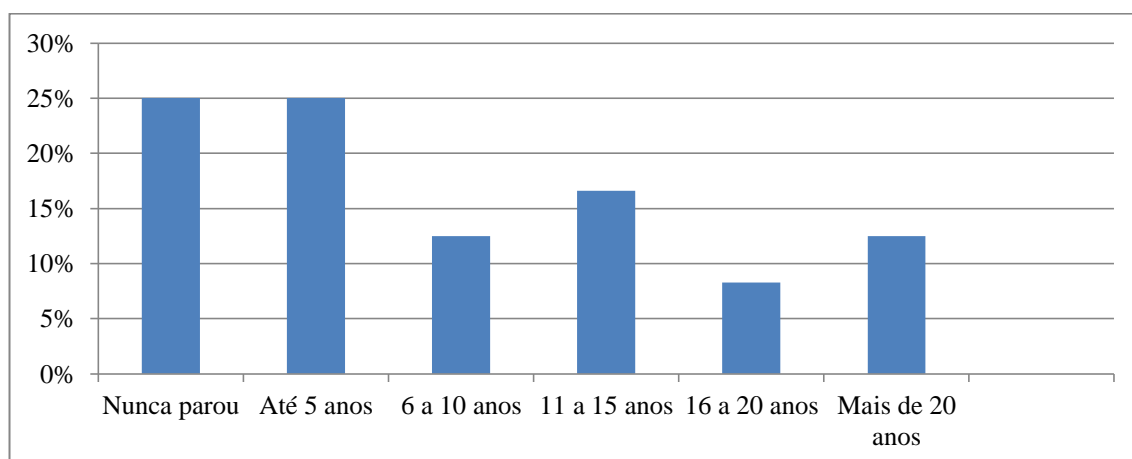


**Gráfico 1. Renda Familiar Mensal**

#### 4.2 ASPECTOS DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

Todos os alunos pesquisados sempre estudaram em escolas públicas, e 25% nunca pararam de estudar. É interessante destacarmos que uns estão na faixa-etária entre 19 e 21 anos, ou seja, tiveram retenções ao longo de sua trajetória escolar. E outros só entraram para o processo de escolarização aos 30 anos, ingressando na alfabetização e seguindo sem interrupções até a conclusão do ensino médio.

Os outros 75% já ficaram algum tempo sem estudar, como podemos observar no Gráfico 2:



**Gráfico 2. Período sem estudar**

Dos alunos que ficaram algum período sem estudar, 25% estiveram até cinco anos afastados da escola, entretanto entre os que permaneceram mais de 20 anos, existem alunos que estiveram até 40 anos fora da escola.

De acordo com os questionários, 70% dos alunos cursaram algum ano ou todos os anos do ensino fundamental na EJA, os outros 30% ingressaram na EJA apenas no Ensino Médio.

Com relação às retenções, baseado em análises dos históricos escolares, identificamos que 56% dos alunos tiveram retenções durante a trajetória no ensino regular, enquanto apenas 22% já foram retidos na EJA.

#### **4.3 ASPECTOS QUE INFLUENCIARAM PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA NA EJA**

Devido à ocorrência de mais de 12 temas, usamos, como indicador para a análise, os temas com o maior número de frequência e, concomitantemente, a ocorrência na resposta da questão que trata especificamente do objetivo desta pesquisa: “O que você acha que foi mais importante para você não desistir de estudar na EJA?” (Item 26. APÊNDICE 1). Desta maneira, conforme a Tabela 2, temos um recorte de oito temas para análise.

**Tabela 2. Frequência de ocorrência dos temas nas questões analisadas.**

<b>Tema</b>	<b>Frequência</b>	<b>Questões de ocorrência</b>
Certificação	19	14, 15, 19, 21 e 27
Trabalho	18	14, 15 e 27
Família	16	14, 15 e 27
Amigos	13	15, 19, 21 e 27
Aprendizado/conhecimento	11	14, 21 e 27
Professor	11	21 e 27
Empenho pessoal	9	14, 15, 19 e 27

É importante esclarecermos que, apesar de termos classificado as respostas do questionário e das entrevistas em temas, em cada resposta, foi apontado pelos pesquisados a influência de dois ou mais aspectos como importantes para a permanência e conclusão do ensino médio na EJA.

Assim, concordamos com André & Lüdke (2014) quando afirma que “o que ocorre em educação é, em geral, a múltipla ação de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo.” (ANDRÉ & LÜDKE, 2014, p. 6), por isso analisarmos cada tema em articulação com os demais.

Corroborando com Carmo (2010), observou-se que o desejo de obter a certificação foi o motivo mais relevante para o retorno e permanência na EJA. Algumas vezes a busca por

certificação está relacionada com a necessidade de autoestima e valorização junto a seus pares sociais. Como observamos no relato de Elvira<sup>6</sup>:

“[...] me sentia envergonhada quando me perguntavam meu grau de escolaridade.”  
(Elvira, 58 anos)

Petró (2015) afirma que os jovens da EJA sofreram fortes influências das redes sociais para retornarem à escola por se sentirem envergonhados e inferiorizados perante amigos e companheiros mais novos ou não, que eram formados ou cursavam o nível superior.

Neste mesmo sentido, podemos perceber que Elvira passava por situações em que a pouca escolaridade despertava o rebaixamento do sentimento do valor próprio, ou seja, se percebia de menor valor do que seus pares sociais.

Para Honneth (2009) “nessas reações emocionais de vergonha, a experiência de desrespeito pode tornar-se o impulso motivacional de uma luta por reconhecimento” (HONNETH, 2009, p. 224). E pode ter sido este sentimento que motivou seu retorno e permanência, a fim de superar a situação de rebaixamento social em que se sentia.

Como identificamos no Gráfico 2, a maior parte dos pesquisados, 75%, possui uma trajetória marcada por períodos fora da escola, e seu retorno significa uma nova oportunidade, de “se formar”. Através de alguns relatos compreendemos que obter o diploma de conclusão do ensino médio representa um sonho realizado ou meta alcançada.

“Ter meu diploma é um sonho realizado.” (Antônia, idade não informada)  
“Para mim sempre foi um sonho terminar o ensino médio e mesmo quando tava tão difícil eu dizia pra mim mesma eu vou conseguir, desistir jamais.” (Adriane, 26 anos)

Podemos entender a dimensão desta conquista para os pesquisados ao considerarmos que 43% da população do Estado do Rio de Janeiro, com 18 anos ou mais, não concluiu o ensino médio (CEPERJ, 2014).

Entretanto, devemos demarcar que apesar da certificação ser um dos aspectos mais importantes para os estudantes, esta não deve ser a única perspectiva do Estado na oferta da EJA. Mileto (2009) faz críticas contundentes ao que ele denomina a EJA na “lógica do atalho”, praticada tanto pelo Estado com os baixos investimentos financeiros nesta modalidade de ensino quanto por alguns professores observados por ele.

A “lógica do atalho” seria uma espécie de educação bancária com menores volumes de “depósitos” – conteúdos reduzidos ou simplificados – e menores exigências nas “retiradas” – menores exigências nos processos de avaliação. (MILETO, 2009, p. 105)

---

<sup>6</sup> Para preservar a identidade dos alunos, trocamos os nomes reais por fictícios.

Assim, em muitos casos a EJA não está comprometida com a qualidade e nega os conhecimentos socialmente valorizados aos estudantes, como podemos ver nos relatos de Joelma e Adriane:

“O conhecimento é pouco por falta de tempo.” (Joelma, 41 anos)

“Os professores, eu acho que eles tinham que ter mais explicação. Tinham professores que chegavam na turma só liam, liam, liam, [...] passava [a matéria] e não tinha aquela explicação [...] Por a gente ter pouco horário de aula, acho que a gente tinha que ter mais explicações entendeu?” (Adriane, 26 anos)

Algebaile, Rummert e Ventura (2013) criticam a política educacional brasileira no que tange a democratização do acesso à escola, ao afirmarem que existe uma diferença qualitativa entre a educação da classe trabalhadora e da classe dominante, onde o Estado não se compromete com a garantia de acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos para toda a população.

Tais cisões não se assentam mais no binômio ingresso/não ingresso na escola, mas no ingresso em vias formativas diferenciadas que, também de forma desigual e combinada, visam a tornar mais próxima a universalização de índices de escolaridade sem universalizar condições de permanência e sucesso nem padrões socialmente referenciados de qualidade pedagógica. É a esse novo formato de destituição de direitos no âmbito educativo que denominamos de dualidade educacional de novo tipo. (ALGEBAILLE; RUMMERT e VENTURA, 2013, p. 724)

Com Algebaile, Rummert e Ventura (2013), percebemos que há por parte do Estado uma lógica de certificação e aumento nos níveis de escolaridade da classe trabalhadora que não passa pelo compromisso com a qualidade.

Entretanto, a busca dessa certificação também está relacionada com a percepção de conquista de um futuro melhor, pois o relato de “falta de oportunidades sem os estudos” (Mara, 37 anos), foi recorrente nos questionários e entrevistas.

“[Estudar na EJA] Significa mais oportunidades.” (Mara, 37 anos)

“Vontade de terminar para fazer cursos, para abrir novas oportunidades.” (Américo, 33 anos)

Levantou-se que 90% dos pesquisados disseram que pretendem continuar estudando. Podemos entender estas “oportunidades” como a possibilidade de ingressar em cursos técnicos e superiores, para os quais o ensino médio concluído é pré-requisito:

“Pretendo não só fazer técnico em enfermagem, mas também estudar biologia.” (Alexia, 32 anos)

“Porque o saber não tem fim, todos os dias temos algo para aprender e como quero ser uma advogada não posso me atrever a parar de estudar nunca.” (Luísa, 32 anos)

“[Quero ser] professor de Libras.” (Marcel, 32 anos)

“Pretendo fazer curso para me especializar em alguma profissão.” (Joelma, 41 anos)

“[*Pretende continuar estudando?*] Sim. Porque só o ensino médio sem se quer um curso fica difícil competir no mercado de trabalho.” (Marcel 2, 32 anos)

“[Pretendo] fazer educação física.” (Adriane, 26 anos)

Também percebemos que a certificação está intrinsecamente relacionada com a expectativa de mobilidade social vertical ascendente via educação.

“[...] sem os estudos eu não poderia conseguir um emprego bom e ter uma boa remuneração. [...] as empresas estão exigindo pessoas qualificadas para exercer uma função no mercado de trabalho.” (Fabrício, 33 anos)

“[Com os estudos] é mais fácil de arrumar um trabalho.” (Deise, 25 anos)

Ao concordamos com Algebaile, Rummert e Ventura (2013) que no Brasil tem se usado a “[...] ênfase na educação como solução individual para a precarização da vida e para o intensificado processo de destituição de direitos; [...]” (ALGEBAIL; RUMMERT e VENTURA, 2013, p. 720), compreendemos que vivemos em um contexto de política econômica neoliberal, caracterizado pela precarização e “afrouxamento” nas relações de trabalho e pelo desemprego estrutural. Portanto, percebemos os limites da educação, enquanto projeto individual, que por si só não pode garantir um futuro relacionado a melhores condições de trabalho e renda para o estudante.

Também houve casos em que as instituições onde os estudantes trabalham exerceram pressões para que os seus trabalhadores retornassem à escola e concluíssem o ensino médio.

“A empresa, ela trabalhou com o slogan “estude” “pense alto” “pense em desenvolvimento” “Pense grande”, “cultive relacionamento de longo prazo”, isso aí criou um incentivo a mais para eu terminar os estudos.” (Fabrício, 33 anos)

“[...] eu tinha que entregar o diploma no trabalho rápido a mulher que eu trabalhava pediu diploma, entendeu? [...] só que aí não deu tempo, por que tipo assim, eu sai depois aí não deu tempo, um ano e pouco que eu tinha entrado eu saí, por causa... eu não aguentei também, porque eu estava trabalhando com muita criança, tinha meu filho em casa, a escola... aí tive que optar por um, sair e terminar os estudos, aí foi quando eu saí. Pra poder terminar [os estudos].” (Adriane, 26 anos)

No relato de Fabrício, percebemos que ele se apropriou de termos próprios do mundo empresarial: “pense em desenvolvimento”, “cultive relacionamentos de longo prazo”, e que essa ideia o influenciou a retornar aos estudos. Entretanto, Fabrício foi demitido logo após concluir o ensino médio. E Adriane, apesar do certificado ser uma exigência do trabalho, precisou pedir demissão, pois não conseguiu conciliar a tripla jornada de estudante, mãe e trabalhadora. Com esses dois exemplos, observamos apenas uma fagulha das contradições presentes entre educação e trabalho na EJA, que não daremos conta de aprofundar nesta pesquisa<sup>7</sup>.

Entretanto, é necessária uma aproximação com Frigotto (2012) para fazermos distinções entre o trabalho construído na concepção burguesa, que se restringe a

---

<sup>7</sup> Para aprofundar essa temática, sugerimos: GOMES, Carlos Minayo et al.. *Trabalho e Conhecimento: dilemas a educação do trabalhador*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

mercadoria/força de trabalho (ocupação, emprego) e o trabalho como relação social definidora do modo humano de existência, que, além de se ocupar da produção material para a sobrevivência física-biológica, envolve também *mundo das liberdades*, encontradas nas dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, etc:

Ao enfatizar o mundo do trabalho, na sua historicidade, como relação social fundamental [...] estou querendo sinalizar que aí se situa o *lócus* da unidade teórica e prática, técnica e política, ponto de partida e de chegada das ações educativas que, na escola, nos sindicatos, na fábrica, interessam à luta hegemônica das classes populares (FRIGOTTO, 2012, p. 34)

Assim, percebemos que o trabalho que têm influenciado os estudantes da EJA é este da concepção burguesa, e não o trabalho como relação fundamental da existência humana. Por isso, não soa ingênuo, diante do contexto neoliberal, entendermos a influência do trabalho (mercadoria/força de trabalho) como motivador para a permanência e conclusão desses alunos.

Então, nesse sentido, concordamos com Sposito<sup>8</sup> (1993), e analisaremos o trabalho como pano de fundo das aspirações para ascensão social via educação.

[...] ao buscar a escola como meio para conquistar a “melhoria da vida”, o trabalhador, a dona de casa, o jovem – os migrantes e seus filhos – têm a ilusão de que o acesso ao estudo resolverá o problema da sua condição subalterna na sociedade, ou ao menos poderá mitigá-la. Seria a ilusão um erro? Um momento de falsa consciência, verdadeira? A ilusão, mais do que um término da trajetória dos sonhos, é um ponto de partida e, nesse sentido, encerra uma dimensão fecunda. (SPOSITO 1993, p. 372 citado em CARMO, 2010, p. 254)

Desta maneira, essa “ilusão fecunda” de garantia de melhores condições de vida e de renda através da educação propulsiona o projeto de vida dos estudantes e os auxilia a seguir em frente em seu propósito de conclusão do ensino médio.

Em nossa análise, a motivação “trabalho” relaciona-se com a possibilidade de proporcionar uma condição de vida melhor para si e para seus familiares:

“[O que me motiva é] meu filho e lógico a expectativa de melhorar de vida.” (Luísa, 32 anos).

“[...] tentar exercer uma função para ver se eu consigo uma remuneração melhor para dar um conforto mais tranquilo para a família.” (Fabrício, 33 anos)

Nos estudos de Lahire (1997), percebemos o quanto a família influencia no acesso e no desempenho das crianças de classes populares na escola. Apesar de este trabalho ser sobre o público jovem e adulto, encontramos muitas relações com a pesquisa de Lahire (1997), pois o nosso público é, na verdade, de pais das crianças das classes populares. Esses buscam, através da sua própria elevação de escolaridade, apropriar-se de uma capital cultural que sirva

---

<sup>8</sup> SPOSITO, Marília Pontes. A recusa da escola. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec; Edusp, p. 337-390, 1993.

para impulsionar a vida escolar seus filhos, seja através do exemplo, do auxílio nas tarefas escolares, ou da aquisição de melhores condições financeiras que promovam acesso a maior repertório cultural:

“Gostaria de ter uma profissão que orgulhasse a mim e meus filhos.” (Patrícia, 32 anos)

“Vontade de concluir e obter conhecimento e dar exemplo para meus filhos.” (Joelma, 41 anos)

Petró (2015) identificou as redes das relações familiares como laços fortes, pois o tempo de participação do estudante nessa rede é longo e, além disso, existe uma relação no âmbito afetivo muito significativo que promove influências para o retorno e para a permanência na escola. Por esse mesmo motivo, o apoio dos familiares foi apontado como muito importante para 82% (Gráfico 3) dos pesquisados.

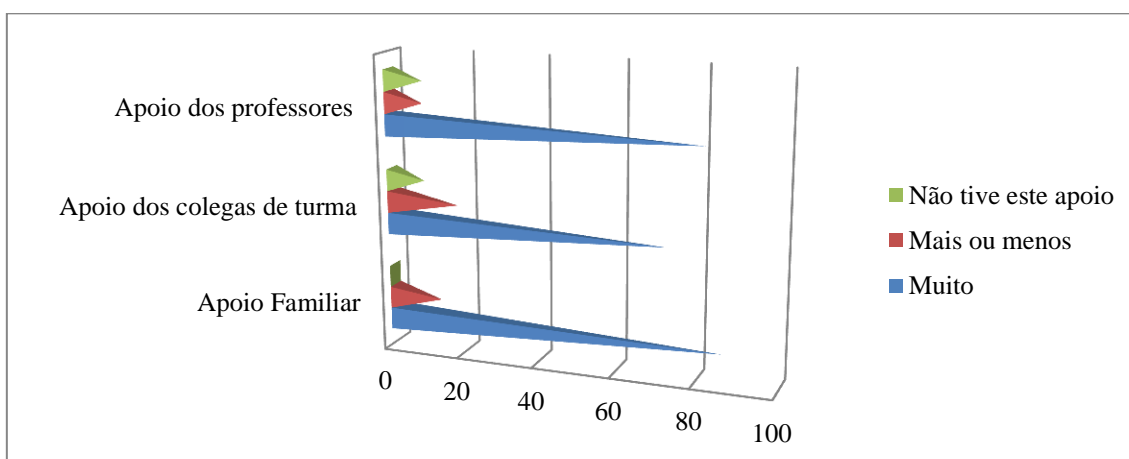
“Meus filhos que me incentivaram, a minha família é muito importante para mim.” (Antônia, N.I)

“Meu esposo falou que [eu] tinha que voltar a estudar, graças a ele, que me apoiou e me apoia até hoje.” (Joelma, 41 anos)

Além disso, o auxílio proporcionado por familiares que cuidam dos filhos das alunas da EJA também foi fator importante para a permanência.

“Apoio familiar, pois preciso da minha família para olhar meus filhos.” (Patrícia, 32 anos)

“Meu esposo, quem foi assim... minha irmã também, foi assim que deram muita força para mim continuar na escola foram eles. [E meu filho ficava] Com meu esposo, meu sogro também ficava.” (Adriane, 26 anos)



**Gráfico 3. Nível de importância do apoio recebido para conclusão do ensino médio**

Outra influência apontada pelos pesquisados foram os laços de amizade, construídos fora e dentro da escola.



“Um dia uma amiga me disse que tinha voltado a estudar e me convidou. Como a escola era no meu bairro, e as aulas à noite me animei e voltei. (Elvira, 58 anos)  
As colegas pediam para eu retornar.” (João, 52 anos)  
“[Fiquei sabendo] através de amigos e também de alguns alunos que estivera lá para obter informações a respeito do curso, [os funcionários do colégio] pediram para informar que se tivesse alguém interessado em estudar lá eles estavam oferecendo o EJA, aí eu fui lá e procurei e fiz minha inscrição.” (Fabrício, 33 anos)

Corroborando com Petró (2015), os relatos de Elvira, João, e Fabrício demonstram que o contato com pessoas que estavam de alguma maneira relacionada ao ambiente escolar possibilitou que as informações sobre a existência da oferta do curso na EJA chegassem até o público pesquisado e despertasse o interesse do retorno.

Uma vez frequentando a EJA, as redes de sociabilidade formadas com os colegas de turma foi apontado por mais de 60% (Gráfico 3) dos estudantes como um grande diferencial para a permanência na EJA.

“Ter o privilégio de ter uma turma com dificuldade assim como você é bem mais fácil, pois a turma se une e nos apoiamos nas dificuldades.” (Patrícia, 32 anos)  
“Hoje me sinto realizada por ter optado pelo EJA. Entrei em uma sala que tem uma integração entre jovens, adolescentes e adultos e assim há uma troca de conhecimento muito boa.” (Luísa, 32 anos)  
“[...] tem muitas ocasiões que você pensa em desistir [...] e tem colega que você se identifica mais, aí você passa seus problemas para ele. Tem muita gente que eu acho que é assim. Você se identifica com alguma pessoa aí você passa o que você sente para ele. Então aí ele dá aquela força, ‘rapaz não para’.” (João, 52 anos)  
“Tive bastante influência e também bastante incentivo dos alunos e colegas de sala, [...], um ajudava o outro nos questionamentos, nas questões que as professoras passavam, nos trabalhos... Ajudava muita gente que tinha dificuldade, ajudava, passava informações que era para responder a atividade, de como é que era o trabalho. Muitas pessoas que não iam na aula, eu passava a informação do que o professor passou, do que poderia estar pesquisando. Eles passavam palavras de incentivo para mim: “Você está faltando muito”, “ Não pode perder a matéria”, e se eu *criava* assim “eu tô cansado hoje não vou a escola”, através daquela palavra do amigo, palavra de conforto a gente dava força para seguir adiante nos nossos estudos mais avante aí. Isso foi muito importante no nosso ensino, que um ajudava o outro, a gente trabalha em união, um compartilhava com o outro, um auxiliava o outro quando era preciso.” (Fabrício, 33 anos)

Com esses relatos, percebemos que os colegas tanto influenciaram a permanência através de palavras de incentivo, como também auxiliaram de maneira prática quando houve dificuldade em relação a alguma disciplina ou através da disponibilização das informações perdidas durante os dias em que os colegas faltaram à aula. Segundo Mileto (2009),

[...] para que essas redes de suporte mútuo viessem a se formar deveria existir, de forma simultânea, uma procura pelos auxílios necessários junto aos colegas e uma receptividade nos momentos que essas ajudas eram oferecidas, direcionando-se o comportamento dos indivíduos para uma comunhão de valores e objetivos, tendo como fundamento principal a crença na importância da escolarização para a vida dos membros do grupo. (MILETO, 2009, p. 170)

Desta maneira, ao compartilhar valores coletivos, ao reconhecer-se no outro e ser reconhecido por ele, houve a criação de vínculos que fortaleceram tanto a permanência individual como a do próprio grupo. Para Carmo (2010) “desejar aquilo que os outros desejam é o mesmo que participar de um sistema de reconhecimento social, no qual as identidades individuais estão ligadas a valores identitários coletivos compartilhados” (CARMO, 2010, p. 299).

Mileto (2009), ao constatar uma relação diretamente proporcional entre os mais elevados índices de permanência e a consolidação de vínculos de cooperação e solidariedade nas turmas pesquisadas, atribuiu grande influência relacionada à construção de identidades coletivas. Identificou que “a riqueza e complexidade do mundo interior do sujeito – construído a partir das relações sociais exteriores – é diretamente proporcional ao seu “enraizamento” social”. (MILETO, 2009, p. 126).

Ao nos aproximarmos do trabalho de Furtado (2013), percebemos que a autora em sua pesquisa, encontra outro tipo de solidariedade entre os colegas de turma, pois, apesar de compreender a cola como uma infração ao processo do conhecimento, aponta o “golpe da cola” como uma tática solidária utilizada pelos alunos para permanecerem na escola e alcançarem a certificação.

“[...] cheguei até a fazer muito trabalho para alguns colegas que tinham dificuldade. Quando precisava eu levava o trabalho já feito para ele entregar na sala de aula.”  
(Fabrício, 33 anos)

“[...] assim a gente era bem unido sabe? A gente fazia trabalho, de ajudar se um não conseguia vinha o outro e fazia, a gente era muito assim.” (Adriane, 26 anos)

Furtado (2013) aponta o “golpe da cola” como uma tática solidária dos dominados que é utilizada para confrontar a estratégia dos dominantes que concebem a EJA na “lógica do atalho” de Mileto (2009).

Neste sentido, podemos nos questionar: Qual era a postura dos professores ao receberem trabalhos idênticos de quase toda a turma? Essa questão abre espaço para discutirmos sobre as duas outras influências para a permanência e conclusão: o apoio dos professores e a busca por conhecimento.

Os professores são os representantes da instituição escolar que têm contato mais direto com os alunos e foram citados como uma influência muito importante por mais de 80% dos pesquisados (Gráfico 3).

“A oportunidade e a compreensão da maioria dos professores com os alunos. Queremos aprender, mas temos dificuldades pelo cansaço do trabalho e pela idade.”  
(Elvira, 58 anos)

“A dedicação dos professores, [eles] têm muita paciência com as turmas.” (Joelma, 41 anos).

Ao cruzamos as respostas sobre o apoio dos professores no gráfico 3, com a análise dos questionários e entrevistas, percebemos que a influência dos professores para a permanência e conclusão é um tanto obscura, pois há algumas questões sobre como se deu este apoio. Como podemos observar no relato de Adriane e Marcel:

“Eu tenho também amigas que estudam no horário normal e que reclamam também que o Colégio X<sup>9</sup> é um colégio que o ensino está muito baixo. Eu achei também, sabe. Eu acho que a cobrança ali tá muito pouca, os alunos... Não sei se você já trabalhou no *Colégio Y*<sup>10</sup>, nesse Colégio Y eu tenho amigos que estavam lá e agora estão estudando à noite [no colégio X] porque estão precisando trabalhar. Elas falam que é muito diferente. E os professores são praticamente os mesmos. A cobrança ali é muito pouca, não é porque é um colégio público, o *Colégio Y* também é um colégio público, a cobrança tinha que ser igual, entendeu? Que nem eu vejo assim, esse negócio de passar, muita gente ali passa por nada assim, entendeu? Eu acho que tinha que ter mais cobrança de ter uma nota. Que ali os professores: “Eu te dou pontinho dali, pontinho daqui...”, eu acho que não, tinham que ter mais cobrança também. Para poder a pessoa passar, porque [se] ele [pensasse]: “Não, eu preciso estudar porque senão eu não vou passar!” Por que no *Colégio Y* eu sei que é assim, se você não estudar mesmo, se você não tem um limite de nota você não passa, ali não. Ali eles arrumam ponto, aí você se vira. Falo por mim mesma, eu assim tive notas assim que eu fiquei até boba como eu passei porque eu tinha muita dificuldade sabe, mas eles não têm essa cobrança.” (Adriane, 26 anos)

“Ela [colega de turma] ficou brava porque eu mostrei o meu boletim para ela, tudo vermelha, só vermelha, vermelha, vermelha... [Pesquisadora questiona] E você passou como? Cheio de nota vermelha? [Marcel responde] Não sei. Não me pergunta eu não sei.” (Marcel, 32 anos)

No relato de Adriane, percebemos duras críticas à avaliação realizada pelos professores no que se refere aos conteúdos exigidos, e ainda uma comparação da atuação desses mesmos professores no regular diurno e em outras escolas. No relato de Marcel, percebemos que uma colega de turma se mostrou inconformada, já que ele mesmo sem ter alcançado a pontuação mínima exigida, foi aprovado.

A partir dos dois relatos, podemos compreender melhor a relação entre os professores, os conteúdos, a avaliação e a aprovação/reprovação na EJA. E, no trabalho de Furtado (2013) encontramos alguns apontamentos sobre como pode ter se dado essa relação na EJA pesquisada.

Furtado (2013) identificou que os professores eram coniventes tanto com o “golpe da cola”, como com o “golpe da desatenção”, que era observado quando os alunos saíam da sala durante as explicações, falavam e “navegavam” no celular. Os professores observados por ela utilizavam da tática da “manipulação da avaliação”, onde amenizam seus critérios de

---

<sup>9</sup> Colégio X: onde foi realizada pesquisa e onde a entrevistada estudava.

<sup>10</sup> Colégio Y: colégio estadual situado no bairro vizinho. Recebe recursos privados e é considerado de melhor qualidade pela comunidade local

desempenho escolar e colaboram para burlar normas na constatação de uma aprendizagem que não acontece.

Não é objetivo deste trabalho a análise do material didático utilizado, mas convém relatar que os livros didáticos utilizados pela EJA no Estado do Rio de Janeiro propõem exercícios cujas respostas constam no livro dos alunos, e pudemos observar que alguns professores utilizam essas atividades como avaliativas. Talvez possamos relacionar este exemplo aos “pontinhos” dados pelos professores citados por Adriane.

Assim, para Furtado (2013), alunos e professores “simulam um processo escolar de sucesso e resultados de aprovação, firmando o jogo em conquista de situações que os beneficiem, mas que apresenta um processo escolar em permanente fracasso.” (FURTADO, 2013 p. 111).

Apesar do nó encontrado, nesta pesquisa, entre a EJA, a certificação e a construção do conhecimento, precisamos compreender que vivermos em uma sociedade estratificada em classes sociais e entendemos como legítima a busca dos estudantes por uma instituição que seria denominada, *a priori*, como aquela capaz de auxiliá-los a dominar os códigos linguísticos e culturais de maior prestígio, de acordo com aqueles que detêm o poder social e econômico: a escola.

Assim, a motivação de obter conhecimento, relatada pelos pesquisados da EJA, está relacionada a um menor valor atribuído aos conhecimentos empíricos adquiridos por eles em suas práticas sociais que ocorrem fora da instituição escolar. Dessa maneira, buscam na EJA se apropriar dos conhecimentos científicos socialmente valorizados para superar seu estado de *subalternidade* (ALGEBAILLE, RUMMERT e VENTURA, 2013):

“Necessidade de aprendizado gramatical e também cultural.” (Patrícia, 32 anos).  
“[...] queria pronunciar as palavras corretamente. O conhecimento é muito importante em todas as áreas da nossa vida e na sociedade para fazer cumprir nossos direitos e cumprirmos nossos deveres. E ajudar as pessoas que precisam de nós.” (Elvira, 58 anos).  
“Ah! Eu pra mim é que eu não sabia ler praticamente nada e teve um pontapé inicial muito bom lá, *né?* Aprendi alguma coisinha, e fui continuando *né?* A vantagem para mim foi essa, eu não sabia ler nada e aprendi a ler um pouquinho. (João, 52 anos)  
Com o conhecimento podemos ir longe. Voltei para a escola para me formar e também para ter mais conhecimento.” (Antônia, N.R)

Também foi apontado que a EJA proporciona o aprendizado de atitudes, normas e valores:

“[...] também na escola você aprende a comunicar, a se expressar com uma pessoa, a se comportar. Então muitas coisas você aprende. Aprende no seu dia-a-dia também, a vida ensina, a vida ensina, mas também na escola você aprende muitas coisas, comportamento, não é isso? [...] a pessoa sabendo um pouquinho mais da cultura da leitura, então muitas coisas você... segura a onda, você não fala. Você sendo uma

peessoa que não tenha muita... que eu acho que é assim, né? A pessoa tudo que vem na mente você fala, então aquela que você fala, tem muitas coisas que prejudica as pessoas. Então você não pode estar falando tudo que você pensa e joga para os outros que você se prejudica não é assim? Então você, tendo um pouquinho de sabedoria, ajuda porque muitas coisas você não vai soltando assim, falando.” (João, 52 anos)

A motivação de obter conhecimento talvez seja o grande nó dos motivos da permanência nesta pesquisa, pois, como a EJA atende um público extremamente diversificado, identificamos grande pluralidade de expectativas concernente ao conhecimento almejado ao ingressar na EJA.

Entretanto, ao reconhecer que a classe trabalhadora possui saberes, mas que esses não são suficientes para dar conta do real, já que foram excluídos dos saberes historicamente produzidos, organizados, acumulados Frigotto (2012) nos auxilia a pensar sobre o saber que a classe trabalhadora busca na escola.

O saber que a classe trabalhadora busca na escola não coincide, necessariamente, com o saber historicamente acumulado sob a hegemonia da burguesia.[...] A luta hegemônica implica, concretamente, uma crítica radical ao saber dominante e uma articulação do conhecimento histórico – que não é exclusivo da burguesia – aos interesses da classe trabalhadora. Não se trata pura e simplesmente de mudanças de conteúdo, mas de uma forma nova de produção do conhecimento.(FRIGOTTO, 2012, p. 28 e 29)

Assim, percebemos que a mera reprodução do saber hegemônico não colaborara para a luta da classe trabalhadora por educação. Então, é necessário “ter como ponto de partida e de chegada o conhecimento, a consciência gestada no mundo do trabalho, da cultura, das múltiplas formas como estes trabalhadores produzem sua existência.” (FRIGOTTO, 2012, p. 29).

O empenho pessoal será a última influência analisada neste trabalho. Se observarmos apenas os relatos de forma fragmentada, teremos a falsa impressão de que este é um aspecto estritamente individual.

“A força de vontade de terminar meus estudos, isso foi muito importante.” (Antônia)  
“Objetivo, meta, foi o que eu tracei para minha vida.” (Marcel, 32 anos)  
“Acreditar em mim.” (Fátima, 39 anos)

Aproximamos essa influência à concepção de ser humano como ser histórico que se sabe inacabado e inconcluso e que reconhece na educação a possibilidade de seu re-fazer permanente. Em nossa análise de conjunto, percebemos que o empenho pessoal está sempre conjugado com as outras influências. Então, será entendido aqui como uma vontade que move

o indivíduo a buscar apoio em suas redes de sociabilidade no intuito de “serem mais além de si mesmos” (FREIRE, 2014, p. 103).

Freire (2014) afirma que “esta busca por *ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos” (FREIRE, 2014 p. 105). Por isso as redes de sociabilidade são formadas por outros seres que de alguma maneira colaboram mutuamente não para o *ser mais* que o outro numa concepção egoísta, mas *ser mais* para e com o outro.

Assim, percebemos que a expressão “No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir” (MILETO, 2009), apesar de não ter sido falada pelos sujeitos desta pesquisa, sintetiza o conteúdo dos relatos sobre a importância de todas as redes de sociabilidade que os alunos se valeram para permanecer e concluir o ensino médio na EJA.

## 5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa nos possibilitou uma aproximação com a realidade vivida por jovens e adultos trabalhadores: pais, mães, avós e estudantes. Percebemos a complexa e frágil teia de fatores que os influenciam a permanecer e concluir o ensino médio EJA na idade tida como *imprópria*.

Identificamos essa teia como frágil ao percebemos que praticamente os mesmos fatores que os influenciaram a permanecer, seriam os que os fariam desistir. Apesar de 38% afirmarem que nada os faria desistir, 28% apontaram que a família poderia afastá-los da escola, e outros 17% afirmaram que o trabalho/não trabalho os fariam abandonar. Assim, Carmo (2010) conclui que “os motivos declarados pelos alunos pesquisados para retornarem à escola, têm algo que os envolve e também lhes dá unidade, inclusive para deixar essa mesma escola, provisória ou definitivamente.” (CARMO, 2010, p. 254).

Em suma, podemos afirmar que a maior parte dos jovens e adultos pesquisados acessou e permaneceu na EJA a fim de obter a certificação da conclusão do ensino médio, para prosseguir nos estudos em cursos técnicos e/ou no ensino superior. Tinham o intuito de se inserir melhor no mercado de trabalho e estavam alimentados pela expectativa de proporcionar uma vida melhor para si e para seus familiares.

Desta maneira percebemos que os estudantes através do seu empenho pessoal em *ser mais*, buscaram apoio dos familiares, amigos e professores, para permanecerem e concluírem o ensino médio na EJA. Segundo Petró,

[...] a imersão dos jovens em um número maior de redes sociais conduz a maiores chances de eles permanecerem na escola, pois serão pressionados em

diferentes esferas da vida para continuar estudando, seja no âmbito da vida privada (família e amigos), seja no âmbito da vida pública (instituições). (PETRÓ, 2015, p. 181)

Entretanto, entendemos os limites deste trabalho, pois conseguimos apenas aproximações das influências que possibilitaram que os jovens e adultos lograssem êxito no seu objetivo/meta/sonho de concluir o ensino médio.

Não podemos afirmar se a EJA praticada na escola pesquisada se aproxima da educação libertária e emancipatória, proposta por Paulo Freire, ou apenas está reproduzindo a lógica da certificação, “dando pouco para quem é pouco” na visão hegemônica. Desta maneira, a relação entre a EJA, suas concepções, currículo e prática pedagógica precisa de maior aprofundamento empírico e teórico.

Assim, finalizamos esta pesquisa com mais indagações do que certezas a respeito do universo da EJA. Como: Quais os conhecimentos devem ser construídos com os jovens e adultos e de que maneira? Como nos afastar da lógica do capital que democratiza a educação para a classe trabalhadora, mas não os conhecimentos científicos e tecnológicos? Como podemos aproximar a EJA do mundo do trabalho/produção da existência e não do trabalho/força de trabalho precarizada? Como nos aproximarmos da educação libertária e fugirmos da “lógica do atalho” (MILETO, 2009)? E “como, a partir da realidade do trabalhador, sem arrancá-lo do mundo do trabalho, organizar um processo educativo que o constitua estudante, técnico, cientista e mais artista?” (ARRUDA, 1986<sup>11</sup> citado em FRIGOTTO, 2012, p. 37). Essas são questões que nos incentivam a mergulhar em novas pesquisas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Juliana Maciel de; CARMO, Gerson Tavares; SILVA, Cristiana Barcelos. Significado da “Nova EJA” na voz de seus discentes. *Revista Científica Interdisciplinar*. n.1, v.2, p. 115-131, jan-mar. 2015.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Ensino médio: possibilidades de avaliação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul-set. 2011.

ALGEBAILLE, Eveline; RUMMERT, Sônia Maria; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 54, 717-738, jul/set. 2013.

---

<sup>11</sup> ARRUDA, Marcos. *Notas do seminário sobre educação popular na Nicarágua*. Rio de Janeiro: Iesae/FGV, 15-7-1986.

ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

BARBOSA, Maria João. Reflexões de educadas/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos. In: AGUIAR, Maria Ângela de S. (org) *et al. Educação de jovens e adultos: o que dizem as pesquisas*. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 24 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 11/2000. *Trata das diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: CNE, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010.

BRASIL, Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. DOU 05/04/2013

CARMO, Gerson Tavares. *O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social*. 2010. 339 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Sociologia Política, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, RJ, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.48, p.25-30, dez. 2008.

ENCONTRO ESTADUAL MINISTÉRIO PÚBLICO E O CONTROLE SOCIAL NA EDUCAÇÃO CONSELHOS E FÓRUMS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2, 2015, Rio de Janeiro. 26-jun-2015

FONTOURA, Júlio César Silva. *A problemática da evasão escolar na educação de jovens e adultos (EJA) da unidade de educação básica Alberto Pinheiro em São Luiz – Maranhão*. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação *Strictu Sensu* em Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 56.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo. *et. al Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.19-38.



FUNDAÇÃO CENTRO ESTADUAL DE ESTATÍSTICAS, ESTUDOS E PESQUISAS. (CEPERJ) Estudos sobre o Programa de educação de Jovens e Adultos e o perfil sociodemográfico da demanda no estado do Rio de Janeiro. *Boletim*, Rio de Janeiro, n. 2, ago. 2014.

FURTADO, Quézia Vila Flor. *Jovens e o espaço escolar em fracasso: táticas de resistência no processo de escolarização*. 158 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2013.

HONNETH, Axel. *A luta por reconhecimento social: a gramática moral dos conflitos sociais*. 2.ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cidades@*. Disponível em <<http://cod.ibge.gov.br/233Y4> 2010>. Acesso em 28 dez 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sistema de consulta a matrícula do censo escolar 1997-2014. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>> Acesso em 04 jul 2014.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnica de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretações de dados*. 6.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

MILETO, Luiz Fernando. “*No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir*” – Estratégias e trajetórias de permanência na educação de jovens e adultos. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação *Strictu Sensu* em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2009.

PASSOS, Valmir Almeida. *Educação de jovens e adultos: fatores e estratégias dos que permanecem e conseguem sucesso escolar*. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação *Strictu Sensu* em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

PETRÓ, Vanessa. *Educação de Jovens e Adultos: como se constitui a influência das redes sociais no acesso e/ou permanência dos jovens na escola?* 211 f. Tese (Doutorado em Sociologia) Programa de Pós Graduação *Strictu Sensu* em Sociologia, Porto Alegre, RS, 2015.

RODRIGUES, Cinthia. A profecia autorrealizável. *Carta na Escola*. São Paulo, ano 9, n.90, p. 16-19, set. 2014.

SANTOS, Ênio José Serra. *Repensando o ensino regular noturno como escola pública para trabalhadores: o caminho de Angra dos Reis*. Dissertação (Mestrado em Educação)

Programa de Pós Graduação *Strictu Sensu* em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. RJ, 2003.

SILVA, Zuleide Maria Chaves da. *Evasão escolar dos alunos da educação de jovens e adultos (EJA) nas escolas públicas do município de Tamandaré – PE*. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação *Strictu Sensu* em Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2015.

VENTURA, Jaqueline Pereira. *Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira*. 301 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação *Strictu Sensu* em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. RJ, 2008.



**12. VOCÊ JÁ REPETIU O CURSO REGULAR DIURNO?** ( ) sim ( ) não

**PORQUÊ?** \_\_\_\_\_

**13) QUE MOTIVOS O LEVARAM A ABANDONAR A ESCOLA?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**14) QUE MOTIVOS O LEVARAM A RETORNAR À ESCOLA?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**15) HOUVE ALGUM TIPO DE INFLUÊNCIA PARA QUE VOCÊ RETORNASSE À ESCOLA?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**16. QUANTAS VEZES VOCÊ VOLTOU A ESTUDAR?** \_\_\_\_\_

**17. VOCÊ CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL NA EJA?** 1. ( ) sim ( ) não

SE SIM, QUAIS SÉRIES/ANOS? \_\_\_\_\_

**17. VOCÊ JÁ REPETIU ALGUM ANO NA EJA?** 1. ( ) sim 2. ( ) não

Se sim, quantas vezes? 1. ( ) uma vez 2. ( ) duas vezes 3. ( ) três vezes

4. ( ) quatro vezes 5. ( ) mais de cinco vezes

Por quê? \_\_\_\_\_

**18) O QUE SIGNIFICA, PARA VOCÊ, ESTUDAR NA EJA?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**19) QUAIS AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA EJA?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**20) O QUE HÁ DE BOM NA EJA?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**21) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESTUDAR NESTA ESCOLA?**

---

---

**22. O QUE TE FARIA DESISTIR DE ESTUDAR?**

---

---

---

**23. VOCÊ ACHA QUE SUA SITUAÇÃO FINANCEIRA ATUAL PODE FACILITAR OU PREJUDICAR SUA PERMANÊNCIA NA EJA? DE QUE FORMA?**

---

---

---

**24. VOCÊ JÁ DEIXOU DE IR À AULA POR CONSIDERAR PERIGOSO O TRAJETO PARA A ESCOLA?**

Sim                       Não

**25. EM QUE MEDIDA OS ASPECTOS ABAIXO ESTÃO SENDO IMPORTANTES PARA VOCÊ PERMANECER NA EJA E CONCLUIR O ENSINO MÉDIO?**

**APOIO FAMILIAR**

muito importante               mais ou menos importante               não tenho este apoio

**APOIO DOS COLEGAS DE TURMA**

muito importante               mais ou menos importante               não tenho este apoio

**APOIO DOS PROFESSORES**

muito importante               mais ou menos importante               não tenho este apoio

**26. O QUE VOCÊ ACHA QUE FOI MAIS IMPORTANTE PARA VOCÊ NÃO DESISTIR DE ESTUDAR NA EJA?**

---

---

---

**27. APÓS CONCLUIR O ENSINO MÉDIO PRETENDE CONTINUAR ESTUDANDO?**

sim  não Por quê? \_\_\_\_\_

---

---

### **Continuidade da pesquisa**

Você aceitaria continuar participando da pesquisa, concedendo uma entrevista em outro momento?

( ) sim ( ) não

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

Endereço eletrônico (e-mail): \_\_\_\_\_

Endereço para correspondência: \_\_\_\_\_

**MUITO OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO!**

## APÊNDICE 2

### ENTREVISTA COM ALUNOS CONCLUINTES

#### Entrevistado:

---

1. Porque veio para a EJA?
2. Na sua opinião quais são as vantagens e desvantagens de estudar na EJA?
3. Qual o papel da sua família nos seus estudos?
4. O que acontece dentro e fora da escola que colabora para que o aluno continue ou desista de estudar na EJA?
5. O fato de você estudar na EJA influenciou nas suas relações de trabalho, nas relações pessoais (marido, mulher, filho e amigos) e nas suas atividades diárias? Quais foram estas influências?
6. Quais os fatores colaboraram para sua permanência na EJA?
7. O que te teria feito desistir de estudar?
8. O que mudou em sua vida durante esta trajetória escolar?
9. Pretende continuar estudando?



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
RIO DE JANEIRO

## ANEXO 1

Ministério da Educação  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP IFRJ

Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(de acordo com as Normas da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12 dezembro de 2012).

Você está sendo convidado para participar da Pesquisa **Conclusão do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos: quem fica, por que fica?** Você foi selecionado para responder a um questionário e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o(a) pesquisador (a) e nem com qualquer setor desta Instituição.

O objetivo deste estudo é identificar e analisar os fatores que contribuem para a permanência e conclusão no ensino médio na EJA.

Não há riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Sua colaboração é importante para \_\_\_\_\_. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Participar desta pesquisa **não** implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Você receberá uma cópia deste termo com o e-mail de contato dos professores que acompanharão a pesquisa para maiores esclarecimentos.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

Instituição: IFRJ - Nilópolis

Nome do pesquisador: Katyucha Ramos Barreto

Tel: (24) 9.9224-4555

e-mail: katyucharamos@hotmail.com

CEP Responsável pela pesquisa: CEP IFRJ

Rua Lúcio Tavares, 1045 – Centro – Nilópolis – Rio de Janeiro – CEP:26530-060.

**Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.** \_\_\_\_\_

Sujeito da pesquisa

**Obs: Em caso do aluno ser menor de idade, solicita-se a assinatura do responsável**

**Data** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ \_\_\_\_\_  
(assinatura do participante)