

## **INCLUÍDOS AOS EXCLUÍDOS: TRAJETÓRIAS DE DISCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

ADRIANA SANT'ANA MARQUES DE OLIVEIRA

Universidade Federal Fluminense – E-mail: [adrianamarques@id.uff.br](mailto:adrianamarques@id.uff.br)

**Resumo:** Este artigo propõe-se a analisar através da experiência de estágio do curso de Graduação em Pedagogia, até que ponto a Educação de Jovens e Adultos tem cumprido as funções sociais de contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social. Os resultados, ainda que exploratórios, evidenciaram que a capacitação profissional e o investimento em políticas públicas de acesso e permanência na EJA são imprescindíveis para a construção de um espaço realmente inclusivo.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Políticas públicas de acesso e permanência; Atendimento às especificidades.

### **Introdução**

Este artigo propõe-se a investigar do ponto de vista qualitativo, as vivências de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), suas expectativas de formação e, em que medida estas vem sendo atendidas.

Esta investigação teve como critérios de seleção dos sujeitos pesquisados a apresentação de um panorama amplo das diferentes faixas etárias dos concluintes do Ensino Fundamental II na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa foi realizada com quatro educandos<sup>1</sup>, sendo dois homens e duas mulheres.

A partir dos relatos dos educandos, dos professores e de uma mãe de aluna, foi possível perceber os desafios e as motivações que encontram no seu cotidiano para continuarem o processo de escolarização.

### **Histórias, Trajetória e Políticas Públicas**

No primeiro semestre de 2018, o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho ofereceu apenas uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) - a turma do 9º Ano, último ano do Ensino Fundamental II. Desta turma, composta por 27 alunos foram selecionados quatro discentes para a realização deste estudo. A pesquisa foi realizada através de entrevistas com três discentes selecionados, a mãe da quarta discente, docentes e, ainda, observação das aulas ministradas.

---

<sup>1</sup> Os nomes apresentados ao longo deste artigo são fictos para garantir privacidade aos entrevistados.

Uma das primeiras selecionadas foi Dona Maria da Graça, 84 anos, negra<sup>2</sup>, solteira, sem filhos, que assim descreveu sua trajetória até os bancos escolares: *Eu nasci em Bom Jardim, interior do estado do Rio de Janeiro. Lá não tinha escola. Minha mãe morreu no parto e eu fui criada pelo meu pai até os quinze anos, quando ele também morreu, aí eu fui trabalhar em casa de família e não tinha tempo para estudar. Fui pra escola pela primeira vez há dezoito anos atrás. Não sabia nem escrever meu nome.*

A privação que sofreu, seja por falta de escolas públicas, seja por falta de políticas públicas que propiciassem o acesso à educação, levou Dona Maria da Graça à condição de excluída. Sobre a exclusão Martins (1997) define:

A **exclusão** é apenas um momento da percepção que cada um e todos podem ter daquilo que **concretamente se traduz em privação**: privação de emprego, privação de bem-estar, privação de direito, privação de liberdade, privação de esperança. (MARTINS, 1997, p. 18; grifo nosso)

Durante 66 anos, Dona Maria da Graça esteve longe dos bancos escolares. Essa exclusão do direito à educação impactou diretamente em diversas outras situações vivenciadas como, por exemplo, a possibilidade de conhecer seus direitos e lutar por eles, encontrar melhores oportunidades de emprego e ainda de expandir sua participação social. Dona Maria da Graça foi privada de sonhar.

Já Sr. Aroldo, 54 anos, casado, dois filhos, trilhou um caminho diferente. Depois de quarenta anos trabalhando na construção civil, retornou à escola para concluir o ensino fundamental e cursar o médio. O discente apresentou-se empolgado para concluir esta etapa e seguir adiante:

Dentro de mim eu tinha um sonho de voltar a estudar. Eu quero fazer faculdade. Sei que já tenho idade, mas acho que ainda dá. O problema é o transporte. Às vezes chego muito tarde. Se eu conseguisse o RioCard ia ser mais fácil. (Aroldo)

---

<sup>2</sup> Cor, no Brasil, é mais que cor de pele: na nossa classificação, a textura do cabelo e o formato de nariz e lábios, além de traços culturais, são elementos importantes na definição de cor. No caso de Dona Maria da Graça, a cor da pele representa um fator importante para a manutenção de sua condição social, visto que em 1934, ano de nascimento de Dona Maria da Graça, a abolição da escravidão era recente e muitas estruturas sociais mantinham-se inalteradas.

Através da fala de Sr. Aroldo, pode-se perceber que mesmo próximo à Terceira Idade, este não deixou de sonhar. Ainda assim, as políticas públicas de acesso à educação nem sempre são suficientes para a manutenção dos sonhos e a permanência dos educandos em sala de aula. Mesmo inscrito e frequentando às aulas, Sr. Aroldo não conseguiu obter seu RioCard - Cartão utilizado pelos alunos das unidades escolares da rede SEEDUC (Secretaria Estadual de Educação) do Ensino Fundamental e Médio para o trajeto casa-escola-casa.

É preciso sonhar, desejar esta escolarização, mas esse sonho deve ser consubstanciado em políticas públicas que propiciem a sua concretude. Em relação à importância dos sonhos Freire (2001) afirma:

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma boa conotação da forma histórico-social de estar no mundo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se... não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança... (FREIRE, 2001, p. 13)

Desde a promulgação da LDB- Lei nº. 9.394/96 se passaram 22 anos, em que a EJA se legitima como modalidade de ensino e 18 anos desde a aprovação do Parecer 11/2000 da CEB/Conselho Nacional de Educação, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ainda assim, os sistemas de ensino continuam tentando promover as mudanças necessárias para atender as exigências legais e sociais.

A morosidade destas mudanças, entretanto, vem dificultando e, em alguns casos até mesmo inviabilizando a Educação de Jovens e Adultos. A diversidade dos sujeitos da EJA implica numa proposta curricular exclusivamente pensada para este sujeito visto na sua heterogeneidade. De maneira que os recursos didáticos, a avaliação, os tempos, os espaços, a didática, o currículo e a formação dos educadores sejam adequados para atender suas demandas específicas. É importante partir da especificidade dos tempos da vida e dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos para construir uma proposta curricular que atenda realmente suas necessidades (ARROYO, 2006, p. 22).

Luiz, 16 anos, solteiro, sem filhos, ingressou na EJA no ano de 2018. Nunca trabalhou e está feliz em frequentar o turno da noite. Segundo ele, *à noite é mais fácil passar. Durante o dia,*

*os professores cobram mais. Estudar é chato, mas certificado é importante pra conseguir emprego.*

A presença de adolescentes e a conseqüente intergeracionalidade na EJA é perceptível desde a sua origem, entretanto, é notável a ampliação deste fenômeno nas últimas décadas, “processo notado em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina, de juvenalização da clientela” (RIBEIRO, 2001, p. 5).

O processo de juvenalização da EJA implica na convivência entre adolescentes, adultos e idosos no mesmo espaço escolar: são os chamados grupos intergeracionais. Embora essa diversidade etária da EJA não seja um fenômeno novo, é recente a discussão acerca da inclusão, destacando as especificidades de cada grupo geracional, suas diferentes concepções, anseios, vivências e perspectivas.

O fato de Luiz nunca ter trabalhado e estar feliz com o que considera ser a possibilidade de uma formação “mais fácil”, evidencia que o desejo da escolarização, nem sempre nasce com o sujeito. Luiz não deseja a educação, ele deseja a certificação. Segundo VENTURA,

“a educação de jovens e adultos trabalhadores tem expressado essa correlação de forças – ao longo dos anos, a hegemonia burguesa está sempre se refazendo, reiterando, sob novas formas, o caráter de subalternidade das classes populares. Predominantemente nos últimos 70 anos, **as políticas governamentais conservadoras renovam-se, prometendo, por meio da educação, integrar o indivíduo à sociedade; atualmente, prometem capacitar o indivíduo para competir por limitadas possibilidades de inclusão no mercado de trabalho, a chamada empregabilidade.** Assim, para os jovens e adultos expulsos da escola ou que a ela sequer algum dia tiveram acesso, a reedição das teses que vinculam educação à mobilidade ou ascensão social – hoje, teses associadas à equidade social (ou seja, que apontam para a empregabilidade) – parece querer atribuir, de maneira ainda mais perversa, um caráter de fetiche à realidade.” (grifo nosso)

Tanto Sr. Aroldo quanto Luiz, preocupam-se com a certificação. Acima de tudo, é ela o motor que os move a frequentar a escola. Essa questão,

entretanto, não é questionada pela escola ou pelos professores, ao contrário, em entrevistas com o corpo discente da instituição, restou nítida que a certificação é a maior preocupação.

Apesar de em tese o professor que atua com a EJA necessite de uma formação que ultrapasse os componentes técnicos e executórios, verifica-se que nessa escola, nenhum dos professores responsáveis por ministrar às aulas para o 9ª ano do Ensino Fundamental, recebeu qualquer formação diferenciada.

Historicamente, a formação de professores para a EJA no Brasil apresenta políticas públicas incipientes. Nessa escola não é exceção. Apesar de localizar-se em um grande centro urbano, ou talvez por isso mesmo, a formação específica dos profissionais para o público da EJA não ocorre. Em sua maioria, os docentes trabalham em outras instituições durante o dia e seguem para a sala de aula da EJA no período noturno. ARROYO (2006), ao falar sobre essa formação específica para EJA, considera que:

“Se caminharmos no sentido de que se reconheçam as especificidades da educação de jovens e adultos, aí sim teremos de ter um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores.” (pág. 21).

Nenhuma das aulas ministradas ao longo deste estudo dialogou com a realidade dos educandos. Nenhum dos profissionais preocupou-se em conhecer os saberes trazidos pelos educandos e aproveitá-los em sala de aula. Verificou-se durante todo o estudo um grande distanciamento entre docentes e discentes, evidenciando a inexecução das diretrizes do Parecer 11/2000. Neste sentido, José Carlos Libâneo pontua que,

São reiteradas as demandas pela ampliação dos recursos financeiros para todos os níveis e modalidades de ensino. Há um volume considerável de investigações sobre a situação dos salários e das condições de trabalho e formação dos professores. Outros estudos têm mostrado a crescente inquietude dos professores sobre como conseguir a motivação dos alunos ou como conter atos de indisciplina (LIBÂNEO, 2012, p. 22).

Se a precariedade dos serviços prejudica a aprendizagem de Dona Maria da Graça, Sr. Aroldo e Luiz, os prejuízos são ainda maiores para Julia, 24

anos, surda, autista e deficiente intelectual. A questão da educação inclusiva para o público-alvo da Educação Especial é tema de discussão recente no Brasil. Antes de ser uma demanda da sociedade, ela tornou-se uma obrigatoriedade outorgada em forma de lei, decretos e autorizada por documentos. Atualmente, esse assunto vem ganhando espaço nas discussões acadêmicas, mas o tema ainda está longe de ser ponto pacífico.

Ainda assim, é cediço que, para que uma escola se torne verdadeiramente inclusiva é preciso que os docentes estejam motivados, envolvidos com o novo paradigma da inclusão e, sobretudo, capacitados para dar conta de atender às necessidades e às diversidades, dos alunos especiais.

O artigo 208, inciso III da Constituição Federal, garante *o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino* (BRASIL, 1988). Assim, torna-se imprescindível que, cada aluno com necessidades especiais, receba atendimento adequado para que com suas diferenças, peculiaridades, diversidades e singularidades, possa desenvolver suas potencialidades.

Julia frequenta a escola há doze anos, antes disso, frequentou a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), por 5 anos. Não é alfabetizada em nenhuma língua e por tal motivo tem dificuldades de comunicação. Segundo sua mãe, *tudo é muito difícil. O tratamento é cansativo, nem sempre tem profissional de apoio e muitas vezes o RioCard não recarrega.*

Dos alunos, Julia é a mais faltosa. Quando frequenta o curso, é acompanhada por uma profissional de apoio que se comunica com a discente, em algumas ocasiões, através da língua dos sinais (LIBRAS). Embora Julia não seja alfabetizada em LIBRAS, há um esforço do profissional responsável pela da Sala de Recursos<sup>3</sup> (que só trabalha no período da manhã), para que esta alfabetização se concretize.

Durante a observação em sala de aula, ficou evidenciado que não existe a preocupação de elaboração de qualquer atividade diferenciada para Julia nem por parte dos professores ou da profissional de apoio. Embora a discente frequente o 9º Ano do Ensino Fundamental, esta não alcança qualquer atividade desenvolvida para este ano escolar. Os conteúdos são apresentados

---

<sup>3</sup> As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. A escola possui Sala de Recursos que funciona apenas uma vez por semana durante o dia. Julia frequenta esta sala.

no quadro e os alunos o copiam. Júlia é excelente copista e embora não compreenda o que é dito ou escrito, é uma das primeiras a terminar a cópia.

O atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais na rede regular de ensino (art.4º, inciso III da LDB) representa um grande avanço para a Educação Especial. Nesse sentido, o Estado se torna responsável pela definição de políticas públicas para essa matéria, assim como pela igualdade de oportunidades e acompanhamento especializado aos que dele necessitem.

Embora Julia frequente as aulas, esta inclusão é tão somente espacial, uma vez que esta não dispõe das ferramentas necessárias à sua aprendizagem. Na tentativa de incluir a discente no processo educativo, sua exclusão torna-se ainda mais evidente. Dentre as diferentes dimensões da exclusão está “(...) a qualidade de conter em si a sua negação e de não existir sem ela, isto é, ser idêntico à inclusão (inserção social perversa). A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição de ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão” (SAWAIA, 2008, p.8).

O discurso da inclusão de qualquer aluno, independentemente de sua singularidade (cego, surdo, com paralisia motora ou cerebral e etc.), na escola regular está em voga. O argumento mais evocado é a Declaração de Salamanca<sup>4</sup>. Esta declaração caracteriza como escolas inclusivas aquelas instituições que reconhecem e respondem às “necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades”, ressaltando ainda, a necessidade de “serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola”.

Por meio dos relatos dos discentes e da observação em sala de aula realizada ao longo deste estudo, verificou-se que a inclusão está longe de ser uma bandeira defendida ou compreendida. A lei demonstrou-se ineficaz.

Bourdieu e Champagne (1998) propuseram uma reflexão sobre possibilidade da conquista de uma sociedade mais inclusiva e democrática através do acesso à escolarização. Na perspectiva desses autores os conteúdos escolares (o currículo) estariam organizados de forma a

---

<sup>4</sup> A declaração de Salamanca é um documento desenvolvido por delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada pela UNESCO (Agência Educacional das Nações Unidas). A referida declaração foi idealizada “de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações” (UNESCO, 1994/2005, p.126).

legitimarem um conhecimento privilegiado, desejado pelas classes dominantes. Desse modo, a ampliação ao acesso à educação não garantiria a superação das desigualdades sociais.

Embora a reflexão acima seja refira-se às desigualdades sociais produzidas no sistema escolar francês, suas contribuições teóricas, também são significativas para a compreensão da escolarização no Brasil, especialmente no campo da Educação de Jovens e Adultos. Conforme afirmam (Nogueira e Nogueira, p. 14):

A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista com uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

Mesmo com toda a precariedade aqui apresentada, Dona Maria da Graça é grata à escola, pois quando entrou, *não sabia nem escrever o nome*. Passados 18 anos, além de escrever o nome, Dona Maria sabe também ler pequenos textos, embora não os compreenda. Seu Aroldo é grato á escola pela oportunidade de terminar o Ensino Fundamental II, mesmo que as cópias não façam muito sentido, já Luiz pode vangloriar-se de concluir esta etapa dos estudos sem muita dificuldade.

A educação precária oferecida a estes discentes impacta diretamente em suas vidas.

## **Conclusão**

De fato, Dona Maria da Graça, Seu Aroldo, Luiz e Julia estão matriculados e cursando o 9º Ano do Ensino Fundamental, mas esta formalidade por si só, não lhes oferece oportunidades reais de inclusão e acesso à educação.

Lidar com a diversidade da modalidade é um grande desafio para quem atua em sala de aula, mas sem treinamento e apoio governamental, tal tarefa torna-se impossível. Os quatro alunos listados neste artigo encontram-se incluídos aos excluídos. Excluídos de direitos, de oportunidades, excluídos da possibilidade de sonhar.

Entre a concepção e prática há um interstício no qual pode haver desvios da proposta original. Embora a lei seja um instrumento de fundamental importância para a implementação de políticas públicas, essas políticas são realizadas por pessoas. Sem o engajamento dos governantes e dos profissionais que fazem a educação,



nenhuma lei ou projeto é de fato posto em prática. Compreender essa questão é o primeiro passo para que futuros discentes, não tenham seu direito à educação alijado.

A precarização das condições de trabalho do professor assim como a falta de aperfeiçoamento profissional impactam diretamente na educação. A elaboração e o cumprimento de políticas públicas que o auxiliem a ministrar aulas com qualidade é dever do Estado.

Concluo, asseverando que enquanto não houver um real interesse do Estado e da sociedade pela questão educacional, em especial à questão da Educação de Jovens e Adultos, muitos outros discentes serão incluídos aos excluídos.

### **Referências**

ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In GIOVANETTI, M. et al. (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 2ª ed. BH: Autêntica, 2006.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 217-227.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases para a educação especial. Brasília: MEC, 2001a.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

FREIRE, Ana Maria. A. (Org) Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: UNESP, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em 30/05/2018.

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus. 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. Bourdieu & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE

RIBEIRO, V. M. (Org.). Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cad.

SAWAIA, Bader (Org.). As artimanhas da Exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2008.

VENTURA, Jaqueline P. Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos. Disponível Acesso em 17 de agosto, 2007.