



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Leandro Siqueira de Melo

**Retornos (im)prováveis e esperanças subjetivas de alunos dos
Centros e Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) dos municípios de
Itaboraí, São Gonçalo e Niterói**

São Gonçalo
2012

Leandro Siqueira de Melo

Retornos (im)prováveis e esperanças subjetivas de alunos dos Centros e Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) dos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis

São Gonçalo
2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

M528 TESE	<p>Melo, Leandro Siqueira de. Retornos (im)prováveis e esperanças subjetivas de alunos dos Centros e Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) dos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói / Leandro Siqueira de Melo. – 2012. 104f.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Conde Sangenis. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Educação de adultos – Rio de Janeiro, Região Metropolitana do (RJ) – Teses. 2. Educação do adolescente – Rio de Janeiro, Região Metropolitana do (RJ) – Teses. 3. Subjetividade. I. Sangenis, Luis Fernando Conde. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>CDU 374.7(815.3)</p>
--------------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Leandro Siqueira de Melo

Retornos (im)prováveis e esperanças subjetivas de alunos dos Centros e Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) dos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 10 de julho de 2012.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis (Orientador)
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo
- UERJ

Prof.^a Dra. Mirian Paura Sabrosa Zippin Grinspun
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Anabelle Loivos Considera Conde Sangenis
Universidade Federal do Rio de Janeiro

DEDICATÓRIA

Aos meus pais por tudo que fizeram por mim. Aos meus filhos por todo o amor incondicional. A minha esposa pela paixão arrebatadora. Aos meus professores e funcionários pelo apoio. Aos colegas de trabalho pela força. Aos amigos e amigas do Mestrado.

AGRADECIMENTOS

A Deus sobre todas as coisas.

Ao Professor Doutor Luiz Fernando Conde Sangenis, meu orientador, amigo importante nesta caminhada, que me indicou várias fontes bibliográficas, sempre me direcionando para o aprofundamento e conclusão deste trabalho.

A todos os professores com quem tive o privilégio de conviver durante toda a minha formação acadêmica nas diversas disciplinas, palestras, colóquios, congressos, e em especial à Professora Dra. Mirian Paura Sabrosa Zippin Grinspun, com quem obtive muitas informações acadêmicas e de vida em disciplina chamada "Educação, trabalho e juventude".

A Professora Dra. Helena Amaral da Fontoura, com quem já tive o imenso prazer de trabalhar em algumas disciplinas na minha formação acadêmica desde meu ingresso na FFP, como aluno de Especialização, e também por organizar e manter a estrutura do Mestrado, na qualidade de Coordenadora, dando crédito a todas as nossas solicitações e devaneios.

Aos meus pais, Juarez Barbosa de Melo (in memorian) e Wanda Tereza Siqueira de Melo, que a todo instante me apoiaram e ensinaram o caminho da verdade, lealdade, honestidade, trabalho e amor, e que quando estive fraco, foram a minha fonte inspiradora, meu refúgio.

À minha família, Wanessa Brum Vieira de Melo (esposa), Hiago Vieira de Melo e Mayara Vieira de Melo (filhos), que por vezes, foram os motivos principais das minhas vitórias pessoais e profissionais, são inerentes à minha vida e sempre me acompanharam na vida acadêmica, apoiando-me e incentivando-me para que nunca desistisse deste propósito.

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social.

Paulo Freire

RESUMO

MELO, Leandro Siqueira de. *Retornos (im)prováveis e esperanças subjetivas de alunos dos Centros e Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) dos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói*. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

Este trabalho tem como propósito refletir sobre as possibilidades e perspectivas dos sujeitos que potencializam a Educação de Jovens e Adultos dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro - CEJA/RJ. Para isso, o cenário escolhido foram as unidades CEJA dos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói, geograficamente pertencentes a região metropolitana leste-fluminense do Rio de Janeiro, próximos à capital e tendo como atividades principais o comércio, as indústrias ceramistas e, principalmente, o advento de instalação do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro - COMPERJ, instalado do município de Itaboraí. A pesquisa realizada entre março de 2010 e março de 2012 foi exploratória utilizando dados quantitativos de fontes oficiais e dados qualitativos de entrevistas com os sujeitos participantes dos CEJA. O objetivo foi fazer um recorte nas questões de abandono do ensino presencial, do retorno aos estudos na modalidade EJA e, por último, buscar uma visão ampliada a cerca dos referenciais, das motivações e dos desejos destes sujeitos em suas aspirações pós-diplomas e de suas esperanças subjetivas. As noções de retornos (im)prováveis e inserção no mercado de trabalho pós-diplomação formam a estrutura principal dessa dissertação tendo como resultados a necessidade de humanização da EJA atrelada a problemas sociais e de infra-estrutura urbana na região do COMPERJ, falta de projetos reais de respaldo da SEEDUC em relação aos CEJA e ausência de eficácia de políticas públicas que certifiquem os diplomas dos alunos dos CEJA, embora aquele alunado tenha revelado que o CEJA é um local de passagem necessário a suas aspirações e perspectivas futuras, tanto em relação a estudos posteriores quanto ao trabalho.

Palavras-chave: CEJA. Centro de Estudos de Jovens e Adultos. Esperanças subjetivas. Retornos improváveis.

ABSTRACT

This academic work aims to reflect about the possibilities and the perspectives that students of the Young and Adult Education System from Centro de Estudos de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro - CEJA/RJ potencialize. In order to achieve this goal, the chosen scenery was the schools CEJA in Itaboraí, São Gonçalo and Niterói, towns which are geographically near the capital city - the metropolitan area. These towns have their economy based in business shops, ceramic industries and mainly the setting of Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro - COMPERJ, in Itaboraí. The research took place from March of 2010 until March of 2012, taking into consideration both quality and quantity. Guided interviews, speech analysis and active interviews were the means of the research. The instruments to obtain the result were dialogues with the students in order to figure out the reasons why they leave the regular schools and begin studying in CEJA system. At last, student's wish and motivation after graduating have been questioned, their subjective hope. The notions of (im)probable return and job market insertion after getting their certificate are the main structure of this essay. The results attest the necessity of giving human traits to EJA in association with social problems and urban infra-structure questions in COMPERJ area, lack of real projects of SEEDUC towards CEJA's schools, also the insufficiency of public politics which certificate the diploma of the students from CEJA's schools. Although, those students believe that these learning centers are a necessary path to their future aspirations and perspectives, both in relation to their future studies and their professional careers.

Keywords: CEJA. Young and Adult Education Center. Subjective hope. Improbable return.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de alunos da Educação Básica por modalidade de ensino Triênio 2007-2008-2009.....	25
Gráfico 2 - Acesso à Rede de Esgoto por municípios ligados ao COMPERJ.....	68
Gráfico 3 - Acesso à Rede de Água Encanada por municípios ligados ao COMPERJ.....	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Alunos da Educação Básica, por Etapas e Modalidade de Ensino, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2007	23
Tabela 2 - Número de Alunos da Educação Básica, por Etapas e Modalidade de Ensino, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2008	24
Tabela 3 - Número de Alunos da Educação Básica, por Etapas e Modalidade de Ensino, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2009	24
Tabela 4 - Total de Matrículas por Dependências Administrativas 2008	28
Tabela 5 - Total de Matrículas por Dependências Administrativas 2009	28
Tabela 6 - Total de Matrículas por Dependências Administrativas 2010	29
Tabela 7 - Cenários de Impactos Econômicos - Geração de Empregos - Cenário Conservador	71
Tabela 8 - Cenários de Impactos Econômicos - Geração de Empregos - Cenário Otimista	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEJA	Centro de Estudos de Jovens e Adultos
CES	Centro de Estudos Supletivos
CIEP	Centro Integral de Educação Pública
COMPERJ	Complexo Petroquímico do RJ
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIRJAM	Federação das Indústrias do Rio de Janeiro
GLP	Gás liquefeito de petróleo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN ou LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NACEJA	Núcleo Avançado do Centro de Estudos de Jovens e Adultos
NACES	Núcleos Avançados dos Centros de Estudos Supletivos
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania do MEC
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos
ProUni	Programa Universidade para Todos
REDUC	Refinaria de Duque de Caxias - Petrobrás
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação e Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	A PESQUISA: HISTÓRIA, OBJETIVOS, JUSTIFICATIVAS, REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA	16
1.1	Palavras iniciais com "pitadas" de história	16
1.2	Objetivos	21
1.3	Justificativas desta pesquisa	22
1.3.1	<u>Por que alunos da EJA?</u>	22
1.3.2	<u>Por que os CEJA?</u>	27
1.3.3	<u>Por que Itaboraí, São Gonçalo e Niterói (municípios da região metropolitana leste-fluminense)?</u>	29
1.4	Trabalhando o referencial teórico	31
1.4.1	<u>Jovens e adultos e os CEJA</u>	31
1.4.2	<u>EJA, herança cultural e diploma</u>	32
1.4.3	<u>Professores e alunos de EJA</u>	38
1.5	Metodologias qualitativa, quantitativa e pesquisa participante	41
2	HISTÓRIA DA EJA, A IMPLANTAÇÃO DOS CEJA E A INSTALAÇÃO DO COMPERJ	48
2.1	Relatos históricos da EJA no Brasil e suas Leis	49
2.2	Funções institucionalizadas da EJA	56
2.3	Cenário de criação do ensino supletivo e dos CEJA	57
2.4	Apresentando os CEJA	61
2.5	COMPERJ: uma realidade para os alunos do CEJA?	63
2.5.1	<u>COMPERJ em números</u>	65
2.5.2	<u>Localização geográfica do COMPERJ</u>	66
2.5.3	<u>Impacto econômico e social do COMPERJ para a região</u>	70
2.6	E a educação na região?	73
3	A PESQUISA ATRAVÉS DOS DISCURSOS DOS ALUNOS DOS CEJA	76
3.1	Visitando as Unidades Escolares: o desenrolar da pesquisa	76
3.2	As entrevistas: entendendo as questões sócio-educacionais através da análise do discurso	77
3.2.1	<u>Perfil(s) do(s) alunos</u>	78
3.2.2	<u>Abandono, retorno (im)provável e aceleração escolar</u>	82
3.2.3	<u>Indefinições, diploma e prosseguimento dos estudos</u>	84
3.2.4	<u>O COMPERJ, educação e trabalho</u>	86
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90

REFERÊNCIAS	99
ANEXO - Quadro histórico de temas mais relevantes no PNAD (1967-2009).....	103
APÊNDICE - Roteiro de entrevistas com os alunos dos CEJA.....	104

INTRODUÇÃO

*Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim,
vida no sentido mais autêntico da palavra.*
Anísio Teixeira

A educação de jovens e adultos (EJA) compreende um conjunto complexo e diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição e/ou ampliação de conhecimentos básicos, competências técnicas/profissionais e habilidades sócio-culturais. Tais características, segundo Di Pierro & Haddad (2000) e Ribeiro (1999) desenvolvem-se na escola e fora dela, como por exemplo, na família, no local de trabalho, no lazer, na religião, e também com o efeito de massa dos meios de comunicação e tecnologias, e ainda segundo Larrosa (2002), no valor de suas práticas e experiências.

Destarte, considero relevante esclarecer os conceitos de prática social e de projetos institucionais a fim de contribuir com as citações anteriores. Enquanto o primeiro dá um tom de organização consoante o tempo e o espaço, sendo uma relação sincrônica entre os dois, mas em simultânea diacronia no que diz respeito ao desencadeamento histórico dos acontecimentos, sem imposições e regras; o outro, tem como base uma relação política verticalizada pelo Estado, através de normas, estatutos, decretos e leis, propostas a uma determinada fração ou a toda população a que está relacionada, tornando a relação de seus sujeitos como imperativa e impositiva, mesmo quando formuladas em grupo.

E mais, é importante ressaltar que a produção de saberes de educandos dessa modalidade de ensino se integra com o espaço social reservado, quase na totalidade, aos trabalhadores, pobres, negros, subempregados e excluídos. Entretanto, o lugar social, político e cultural aspirado por esses alunos excluídos como sujeitos coletivos tem nos levado a pensar novas práticas sociais da EJA, vinculadas ou não a projetos institucionais, com o intuito de garantir a permanência desses na escola e na aprendizagem significativa, levando em consideração

algumas questões como a de aceitação das diferenças e das diversidades desses alunos; a de identificação social desses alunos no ambiente organizacional da escola; a de (re)conhecer as suas multiplicidades e a de fazer com que os professores se apropriem da produção acadêmica a fim de trabalharem com esse alunado de jovens e adultos.

A força dessa educação de jovens e adultos engloba os processos de ensinar e aprender, de ajuste e adaptação. É um fenômeno visto na sociedade e nos grupos, responsável pela manutenção desses e pela perpetuação a partir da transposição às gerações que se seguem, dos modos culturais de ser, estar e agir necessários à convivência e ao ajustamento de um membro no seu grupo ou sociedade. Com isso, ensino e aprendizagem poderiam transformar-se em ensino-aprendizagem, transformando-se em uma só palavra, um só sentido, pois o ato de ensinar e o de aprender parecem ser indissociáveis na escola e fora dela.

Nesse contexto, este trabalho é uma pesquisa que se propõe a explicitar e discutir temas que permeiam a Educação de Jovens e Adultos – EJA – aqui representada por alunos do Centro de Estudos de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro¹ (CEJA/RJ), especialmente em municípios metropolitanos do leste-fluminense, representados pelos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói, analisando e questionando a(s) perspectiva(s) desse alunado.

Os Centros de Estudos de Jovens e Adultos são unidades educacionais pertencentes à rede de educação do Estado do Rio de Janeiro, que prestam atendimento à modalidade de EJA nos níveis de ensino fundamental e médio, por meio de uma dinâmica de estudos semipresencial² e utilizando o método de auto-estudo por apostilas predeterminadas.

Para isso, neste primeiro capítulo apresento uma síntese da produção textual que pretendo realizar, citando os objetivos, as justificativas, os procedimentos metodológicos utilizados, o referencial teórico básico e caminhos possíveis percorridos nessa pesquisa.

¹ Até 23 Fev 2011 a nomenclatura era Centros de Estudos Supletivos (CES) e Núcleos Avançados dos Centros de Estudos Supletivos (NACES), passando, respectivamente, a Centro de Estudos de Jovens e Adultos – (CEJA) e Núcleo Avançado do Centro de Estudos de Jovens e Adultos (NACEJA) por publicação da Resolução SEEDUC Nº 4.673 do Sr. Wilson Risolia, atual Secretário de Estado de Educação.

² O prefixo *semi* indica metade ou meio. No caso específico dos CEJA, parte dos estudos é realizada pelos alunos de forma autodidata (estudo por apostilas) e parte é realizada nas instalações físicas dos CEJA (orientações dos professores e avaliações presenciais).

Já no segundo capítulo, o foco é uma breve história da EJA e de criação dos CEJA no Rio de Janeiro, a fim de contextualizar e formar um panorama identificador ao leitor da importância desse segmento, apresentando as transformações ocorridas desde 2006 na região pesquisada devido ao advento da instalação do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ), localizado no município de Itaboraí, apresentando ao leitor como tais modificações poderão (ou não) transformar a vida dos estudantes dos CEJA.

No terceiro capítulo analiso as perspectivas dos alunos dos CEJA pesquisados, principalmente, de forma a relatar de maneira qualitativa às suas aspirações e valores sociais, principalmente o de trabalho.

E no quarto e último capítulo, apresento alguns resultados e considerações da pesquisa efetuada com esse alunado de EJA naquela região.

Por fim, enfatizar a permanência e a democratização do acesso e permanência desses jovens e adultos explicita quantos desafios ainda poderão ser enfrentados e quão longo poderá ser esse caminho: *“Retornos (im)prováveis³ e esperanças subjetivas⁴ de alunos dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) dos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói”*, título escolhido que será melhor explicitado a seguir.

³ Conceito elaborado pelo próprio autor durante a realização deste trabalho - significa a possibilidade real ou não de retorno qualitativo dos alunos à vida escolar.

⁴ Conceito elaborado pelo próprio autor ao longo da pesquisa - significa a possibilidade real de concretização das esperanças dos alunos pesquisados.

1 A PESQUISA: HISTÓRIA, OBJETIVOS, JUSTIFICATIVAS, REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA

*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,
que me insere na busca, não aprendo nem ensino.*
Paulo Freire

1.1 Palavras iniciais com “pitadas” de história

A sociedade atual está atravessada por novas realidades políticas, econômicas, sociais, geográficas e culturais resultantes das modificações tecnológicas, da globalização, da diversidade de informações, da mudança das concepções do Estado, da ciência, dos paradigmas e do conhecimento.

Pensando globalmente - ou mundialmente - um exemplo que norteia e perpassa intensamente por essas modificações sociais é o avanço da informática, suas subáreas e aplicabilidades cotidianas, que geram (e continua gerando) um acúmulo cotidiano e crescente de saberes, verdadeiros ou falsos, mas possivelmente transformadores da relação de ensino-aprendizagem, das culturas, das ciências, e principalmente, com o advento da Internet, que permitiu uma aproximação de forma rápida e quase instantânea de povos antes tão longínquos e incomunicáveis.

Na realidade brasileira, e especificamente a do Rio de Janeiro tratada por esta produção acadêmica, estas transformações estão a exigir, diretamente das pessoas, maior qualificação profissional, tecnológica e cultural, de modo que sejam capazes de construir, ao longo dos seus processos formativos, novas habilidades e competências que possam ser um caminho determinante para a sua exclusão ou inclusão social, quando tratar preferencialmente de assuntos como trabalho, família e renda.

E com o intuito de amenizar e tentar responder a algumas dessas disparidades sociais, historicamente, a Educação Brasileira tem trazido aos assentos escolares inúmeras tentativas político-educacionais dirigidas aos menos favorecidos e/ou excluídos, o que se pretende apresentar nos próximos parágrafos, principalmente, para que o leitor tenha uma noção dos principais acontecimentos e desmembramentos das políticas de jovens e adultos no Brasil.

Segundo Di Pierro & Haddad (2000) e Naiff & Naiff (2008), uma das primeiras tentativas foi o MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização - criado nos meandros das décadas de 60 e 70 pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, com a primordial preocupação de tão somente fazer com que os seus alunos aprendessem a ler e escrever, sem a preocupação maior com a formação do cidadão. Este movimento propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando "*conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida*" (fragmento da própria Lei), mas apesar da ênfase na pessoa, ressaltando a redundância como humana, parece que o objetivo do MOBRAL relacionava-se a ascensão escolar, a uma "condição melhor de vida", deixando à margem a análise das contradições sociais inerentes ao sistema capitalista, ou seja, bastava aprender a ler, escrever e contar e estarás apto a progredir socialmente. E, finalmente, nos anos oitenta, principalmente, com a grave recessão econômica, a chegada da Nova República e as denúncias sobre desvios de recursos financeiros, a continuidade do MOBRAL não foi sustentada, já que demandava altos recursos para sua manutenção logística e de pessoal, vindo a findar.

Mais adiante, na década de 80, surgiram os Telecursos⁵ através da Fundação Roberto Marinho e da Fundação Bradesco, com o apoio do MEC e da Universidade de Brasília, colocando na rede televisiva o Telecurso formador de 1º Grau, destinado às quatro últimas séries do que hoje é o Ensino Fundamental. No ano de 2000, ampliou-se para o ensino médio, nomeando-se Telecurso 2000, que tinha uma proposta educacional voltada aos brasileiros jovens e adultos que não concluíram, por algum motivo, os Ensinos Fundamental e Médio. O projeto Telecurso prioriza em seu discurso o trabalho com o currículo essencial, complementado por temas

⁵ Histórico baseado no site Novo Telecurso. Disponível em: < www.telecurso.org.br>. Acesso em: 18 nov. 2011

transversais, como sexualidade e saúde, segurança alimentar, empreendedorismo, entre outros. Incorpora-se também novos temas como educação para o trabalho, para a cidadania, defesa do patrimônio e dos bens naturais, além das habilidades básicas necessárias para o bom desempenho profissional e como cidadão. O grande problema desse método é a diversidade pedagógica em suas diferentes formas de utilização, resultando numa “alternativa” de educação para que cada um fizesse da forma que achasse melhor, usando metodologias e técnicas absolutamente diferentes, incluindo desde o aluno que estuda sozinho em casa até empresas que instalam telessalas (salas de estudo coletivo em empresas, associações, grupos sindicais e outros). Até hoje, ainda existem algumas (raras) empresas que se utilizam dessa metodologia de ensino, mas seu auge foi mesmo a década de 80.

Já na década de 90, segundo Di Pierro & Haddad (2000), surgiu o PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania), criado pelo Governo Federal pelo então presidente Fernando Collor de Mello, que desde os primeiros meses da sua administração, divulgou que se propunha a reduzir em 70% o analfabetismo brasileiro, no espaço de cinco anos, e que também pretendia marcar a participação do Brasil no Ano Internacional da Alfabetização. A partir daí, nos anos seguintes, muito se falou na imprensa sobre o PNAC. Noticiaram-se convênios, distribuição de verbas, promoção de debates e discussões sobre o tema, criação de Comissões Municipais e Estaduais para uma grande mobilização em torno da questão da alfabetização e do problema do analfabetismo. Mas a grande discussão que ficou foi a seguinte: a própria concepção do analfabetismo como um fato histórico-estrutural, pois a pergunta é se o PNAC partiria de uma concepção política maior do analfabetismo ou se reproduziria uma visão conservadora, como se este fosse um problema que se supera pelo esforço educacional da sociedade, sem uma relação radical com as estruturas da formação social.

Logo após, em 1998⁶, foi criado o ENEM⁷ (Exame Nacional do Ensino Médio), cujo objetivo principal é avaliar o desempenho do estudante ao fim da

⁶ Histórico baseado no Portal do MEC. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2011

⁷ A partir de 2009, foi ofertada a certificação de conclusão do ensino médio para os estudantes com mais de 18 anos por meio do ENEM, o candidato aprovado em todas as provas do Exame poderá pleitear o seu certificado de conclusão do ensino médio na Secretaria Estadual de Educação ou no Instituto Federal de Educação, indicada no ato da sua inscrição. Cabe às Secretarias Estaduais de Educação e aos Institutos Federais de Ensino estabelecerem os critérios de certificação, tendo como base o Edital dos exames que indicam a nota mínima estabelecida para certificação em cada área do conhecimento e na redação.

escolaridade básica. Desta forma, podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O ENEM é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, atualmente, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. Devido a grandes problemas ocorridos, principalmente nos anos de 2009 e 2010, na confecção, aplicação e correção do exame, o MEC apresentou uma proposta de reformulação do ENEM e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. A proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. As universidades possuem autonomia e poderão optar entre quatro possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo de ingresso aos seus cursos de graduação: como fase única (com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line); como primeira fase do vestibular; combinado com o vestibular da instituição; e como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

Mais recentemente, foi criado no ano de 2002 o ENCCEJA⁸ (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), regulado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação, enquanto modalidade educacional, regulamentado no Governo Fernando Henrique Cardoso, através da Portaria nº 111/2002 – MEC/INEP e tem como um dos objetivos “oferecer uma avaliação para fins de classificação na correção do fluxo escolar” além de “estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias da Educação para que procedam à aferição ao reconhecimento de conhecimentos e habilidades dos participantes no nível de

⁸ Segundo o Portal do MEC, o ENCCEJA é uma avaliação voluntária e gratuita ofertada às pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em idade apropriada para aferir competências, habilidades e saberes adquiridos tanto no processo escolar quanto no extra-escolar. A inscrição é gratuita e garante a aprovação dos examinandos no ensino fundamental ou partes dele. Cabe às Secretarias Estaduais de Educação, que aderirem ao Exame, definirem como utilizarão os resultados obtidos pelos candidatos que solicitarão certificação, bem como a responsabilidade pela emissão, quando for o caso, da certificação no nível de conclusão do Ensino Fundamental, em cumprimento ao disposto no inciso VII, do artigo 24, da Lei nº 9.394/96 (LDBEN). Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2011

conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que de acordo com o site oficial da Instituição, tem a função de diagnosticar a educação básica brasileira possibilitando meios para certificar saberes adquiridos tanto em ambientes escolares quanto extra-escolares. O exame é aplicado para avaliar jovens e adultos que não concluíram os estudos em idade apropriada, podendo ser realizado para pleitear certificação em nível de conclusão do Ensino Fundamental para quem tem no mínimo 15 anos completo na data de realização do Exame, sendo residente no Brasil ou no exterior. O MEC expressa que o ENCCEJA tem como principal objetivo construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros.

Desse pequeno panorama da EJA no Brasil, a questão que fica é a de que será possível exames quantitativos institucionais com a capacidade de proporcionar qualificações aos educandos a fim de inseri-los solidamente na cultura e na sociedade brasileira?

Atualmente, vivenciamos a partir de 2007⁹, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (PROEJA) com a perspectiva de uma proposta de integração da educação profissional à educação básica, buscando a superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual, com o objetivo de estruturar e consolidar uma Política Pública voltada para a educação de jovens e adultos (EJA) por intermédio do Ministério da Educação e da Secretaria nacional de Juventude. Este programa se apresenta, tanto quanto nos demais, a fim de formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida para que possa atender às reais necessidades de todos os envolvidos e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida. Mas convém salientar que os sujeitos alunos deste processo

⁹ Histórico baseado no Portal do MEC. Disponível em: <portal.mec.gov.br.>. Acesso em: 19 nov. 2011

e de outros já tentados, não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas quem sabe, poderão vislumbrar algumas possibilidades.

Mas, de modo singular e direto, fica explícita a ideia de que os governantes, em níveis estadual e federal, vêm buscando situações educativas com o objetivo de minimizar os principais problemas que afligem o segmento social, genericamente, classificado de jovens e adultos, mesmo que de forma distante dos ideais aos quais ideológica e teoricamente se vinculam – ao exercício da autonomia, da cidadania e da consciência crítica.

Pelo exposto, com o intuito de melhor situar o leitor neste trabalho acadêmico, optei por fazer este capítulo como identificador, apresentando e especificando cada passo da pesquisa em foco, a saber:

1.2 Objetivos

No tema em foco, EJA, a nossa Carta Magna prescreve que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de gratuidade e obrigatoriedade ao ensino, onde esta deveria ser oferecida a todos, independentemente da idade – criança, jovem ou adulto – com metodologias específicas e currículos variados a fim de atender a estas clientelas, adequando o processo formativo a suas características próprias (BRASIL, 1996).

Mas essas temáticas apontadas pelo texto da Constituição são polêmicas, provocativas, pois determinam e imputam a igualdade perante as leis, de oportunidades, de condições, de resultados que se chocam com a realidade de profundas desigualdades sociais que caracterizam a sociedade brasileira, e em especial na educação.

Em movimento complementar de desdobramento do que dizem as leis e direcionando os estudos num caminho próximo à realidade da EJA em nosso Estado, o objetivo principal deste trabalho é entender as questões do abandono escolar em “idade escolar própria” (quando estes eram mais jovens) desses alunos, levantando os motivos que os levaram a não ter (ou perder ou ainda diminuir) o

interesse pelos estudos na época do abandono, levantando as condições que esse grupo chega à escola, suas intenções e expectativas e, se possível, apreciar os motivos desse regresso (ainda que com “idade escolar mais avançada”) aos estudos, caracterizando-o como um retorno (im)provável.

E especificamente, analisar as suas expectativas, aspirações e/ou esperanças subjetivas após a obtenção do diploma de conclusão da educação básica, averiguando as suas pretensões de continuidade nos estudos no ensino superior ou na busca de melhores condições de trabalho, assim como na ocupação de postos laborais mais qualificados, analisando a real possibilidade de sucesso ante a inserção subalterna dos alunos no mercado ou mesmo na sua volta ao sistema de ensino, trazendo essas questões através de uma análise qualitativa da(s) perspectiva(s), principalmente pós-diploma, dos alunos de três municípios (Itaboraí, São Gonçalo e Niterói) da região metropolitana leste-fluminense dos CEJA/RJ, fundamentada e relacionada a direitos constitucionais e educacionais vinculados àquelas Unidades Educacionais, a fim de oferecer subsídios para uma efetiva implantação das possibilidades do trabalho nos CEJA.

1.3 Justificativas desta pesquisa

1.3.1 Por que alunos da EJA?

Percentual significativo de alunos cursa a EJA. Dados do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – especificamente encontrados nas *Sinopses Estatísticas da Educação Básica* dos anos de 2007, 2008 e 2009¹⁰, dão conta de que naqueles anos, respectivamente, cerca de (10,5% - 11,0% - 11,5%) dos alunos da educação básica no estado do Rio de Janeiro encontravam-se matriculados na EJA (presencial e semipresencial), percentual apenas menor que os de ensino médio (16,4% - 16,1% - 15,9%) e fundamental

¹⁰ A sinopse do ano de 2010 ainda não foi divulgada pelo INEP até a presente data.

(59,5% - 58,7% - 58,8%) regulares e praticamente igual ao de educação infantil (11,2% - 11,5% - 11,8%), o que denota uma parcela significativa e que merece uma atenção especial, por se tratarem, em sua grande parte, de “estudantes noturnos” e de “trabalhadores”. Importante ressaltar que no triênio 2007-2008-2009 não houve crescimento de alunos matriculados nas diversas modalidades de ensino, exceto na EJA, que houve um ligeiro crescimento percentual (1%), mas significativo quando falamos em mais de 50.000 alunos em relação há anos anteriores.

Note que na tabela a seguir, referente ao ano de 2007, houve 402.224 alunos matriculados na modalidade EJA, o que representou mais de 10% do total de alunos matriculados em todo estado do Rio de Janeiro.

Tabela 1: Número de Alunos da Educação Básica, por Etapas e Modalidade de Ensino, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2007

Unidade da Federação	Alunos da Educação Básica						
	Total	Etapas e Modalidade de Ensino					
		Ed. Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ed. Especial	Ed. de Jovens e Adultos	Ed. Profissional
Rio de Janeiro	3.832.273	430.421	2.279.663	629.348	24.211	402.224	66.406

Fonte: MEC/INEP/Deed/2007

Em consonância, analisando os dados referentes ao ano de 2008, verificamos que houve 453.810 alunos matriculados na modalidade EJA, mostrando um aumento numérico maior que 50 mil novas matrículas e comparando ao ano anterior, nota-se uma tendência crescente nesta modalidade de ensino, cerca de 11% do total de alunos matriculados em todo o Estado do Rio de Janeiro.

Tabela 2: Número de Alunos da Educação Básica, por Etapas e Modalidade de Ensino, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2008

Unidade da Federação	Alunos da Educação Básica						
	Total	Etapas e Modalidade de Ensino					
		Ed. Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ed. Especial	Ed. de Jovens e Adultos	Ed. Profissional
Rio de Janeiro	4.067.351	470.350	2.387.714	656.228	23.181	453.810	76.068

Fonte: MEC/INEP/Deed/2008

E posteriormente, analisando os dados referentes ao ano de 2009, verificamos que houve 446.524 alunos matriculados na modalidade EJA, mostrando uma estagnação numérica em torno das 450 mil matrículas, mas comparando aos anos anteriores, confirma-se uma tendência percentual crescente nesta modalidade de ensino, cerca de 12% do total de alunos matriculados em todo o Estado do Rio de Janeiro

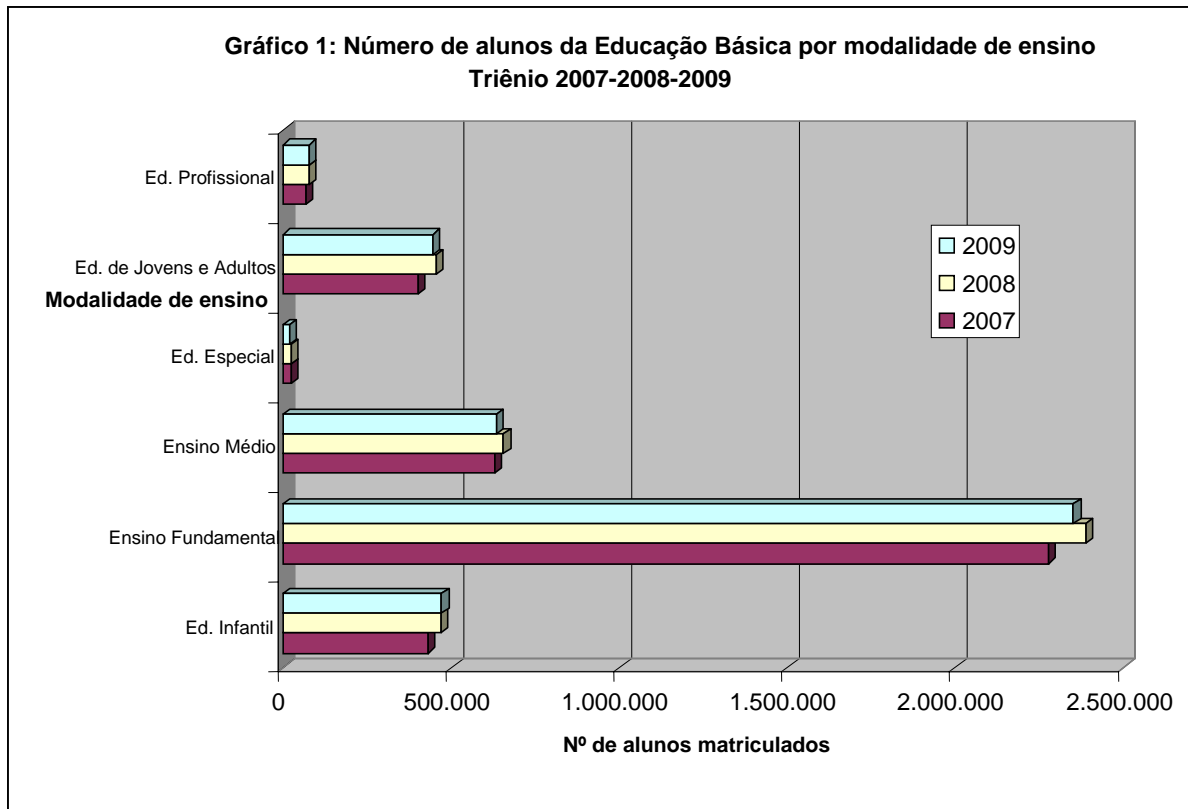
Tabela 3: Número de Alunos da Educação Básica, por Etapas e Modalidade de Ensino, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação - 2009

Unidade da Federação	Alunos da Educação Básica						
	Total	Etapas e Modalidade de Ensino					
		Ed. Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ed. Especial	Ed. de Jovens e Adultos	Ed. Profissional
Rio de Janeiro	4.001.420	471.785	2.353.532	635.418	19.066	446.524	75.095

Fonte: MEC/INEP/Deed/2009

Para melhor visualização do leitor, também apresentamos os dados acima em forma de gráfico¹¹, comparando as modalidades de ensino no triênio 2007-2008-2009, a seguir:

¹¹ Gráfico reproduzido no Microsoft Excel pelo autor da dissertação, baseando-se nas planilhas do MEC/Inep/Deed dos anos de 2007, 2008 e 2009.



Fonte: MEC/INEP/Deed/2007/2008/2009

Numa visão macro, Góis (2009)¹² relata que para um país que ostenta altas taxas de repetência e evasão, um caminho natural para acelerar a escolarização seria a educação de jovens e adultos (antigos supletivos). No entanto, uma pesquisa divulgada pelo IBGE no ano de 2007¹³ mostra que 43% dos 8 milhões de brasileiros que já frequentaram esses cursos não os concluíram. Os motivos mais citados para o abandono foram a falta de horário compatível com o trabalho (28%) ou com os afazeres domésticos (14%). Esta foi a primeira vez que o instituto promoveu uma investigação específica para a EJA a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)¹⁴.

¹² Matéria publicada em 23 Mai 2009 pelo jornalista Antônio Góis - site Folha de São Paulo - intitulada 28% dos jovens abandonam cursos para trabalhar. Acesso em: 29 maio 2009

¹³ Até a presente data (Abr/2011), foi a única pesquisa realizada pelo IBGE tendo como tema específico a EJA (vide Anexo A).

¹⁴ Segundo o IBGE, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD investiga anualmente, de forma permanente, características gerais da população, de educação, trabalho, rendimento e habitação e outras, com periodicidade variável, de acordo com as necessidades de informação para o País. O levantamento dessas estatísticas constitui, ao longo dos 42 anos de realização da pesquisa, um importante instrumento para formulação, validação e avaliação de políticas orientadas para o desenvolvimento socioeconômico e a melhoria das condições de vida no Brasil.

Em suma, quase a metade dos alunos do Brasil que se matriculam na EJA abandonam o curso antes do seu término. Entre os estudantes do sexo masculino, basicamente, os motivos são ligados aos regimes de trabalho e suas profissões, já entre os do sexo feminino, por causa dos compromissos domésticos e da criação de filhos.

E mais, na tabela do Anexo A, retirada do próprio site do IBGE, apresentando os temas suplementares e especiais mais importantes pesquisados na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) no período de 1967 a 2009, pode-se inferir que num período de mais de 40 anos de pesquisa, há pouca (ou quase não há) preocupação com a educação de jovens e adultos, mostrando que esse tema tem pouca relevância para os membros-representantes da educação em nosso país, pois só se fez menção (estatísticas) com esse alunado apenas nos anos de 1992, 1993 e 1995 (com o tema sobre o ensino supletivo), e no ano de 2007 (com o tema específico sobre EJA), demonstrando que o Estado tem assuntos mais importantes a serem abordados e tratados do que os de Educação de Jovens e Adultos.

Outra constatação relevante, Góis (2009) cita o Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade¹⁵ do MEC, André Lázaro, que presidiu aquela instituição de 2004 até 2011, quando o último afirma que é natural a evasão em supletivos ser maior do que em outros níveis, pois se trata de um público que precisa conciliar o horário de trabalho com os estudos. Mas ele admite que é preciso melhorar a qualidade dos cursos, ainda pouco atraentes e com metodologia ultrapassada, e, mais importante, atrair mais pessoas de volta à sala de aula.

Assim como citou Góis (2009), *o que mais preocupa não é a evasão, mas o fato de haver pouca procura pela educação de jovens e adultos, já que temos uma população adulta ainda pouco escolarizada.*

Por fim, um dado mais inaceitável e preocupante, segundo a PNAD do ano de 2009, é o fato de que a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade no Brasil, em 2009, é de 9,6%, praticamente estável nos últimos anos, considerando que em 2006 era 10,3%, em 2007 era 10% e em 2008 era 9,8%.

¹⁵ Segundo o site do MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi criada em julho de 2004 e está vinculada ao Ministério da Educação. Nela estão reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. O objetivo da Secad é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação.

Fazendo uma pequena avaliação matemática, a cada 100 jovens e adultos brasileiros, tem-se que 10 são analfabetos, o que deveria imputar neste segmento grande atenção pública às políticas educacionais e sociais.

1.3.2 Por que os CEJA?

Importante ressaltar, tomando por base a ideia de projeto institucional, que de acordo com o Censo Escolar dos anos de 2008, 2009 e 2010, produzidos e mantidos pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, respectivamente, foram matriculados (125.805 - 125.042 – 100.332) alunos na modalidade EJA – semipresencial em todo o Estado, o que representou cerca de (9,3% - 9,7% - 8,3%) dos alunos matriculados em toda rede estadual em suas diversas modalidades: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, EJA presencial, EJA semipresencial e educação profissional.

Outrossim, considerando todas as redes de ensino (federal, estadual, municipal e privada), obteve-se naqueles anos, respectivamente, (4.067.351 - 4.001.420 - 3.928.912) alunos matriculados em todas as modalidades de ensino no Rio de Janeiro, o que numa proporção simples, chegou-se à constatação (quase constante) de que cerca de 3% dos alunos de todas as suas redes e em todas as suas modalidades de ensino são da EJA semipresencial (mais de 100.000 alunos), demonstrando uma demanda muito grande de alunos nessa modalidade de ensino, que são representados exclusivamente pelos alunos dos diversos CEJA espalhados pelo Estado do Rio de Janeiro.

Note que em 2008 foram mais de 125 mil alunos matriculados na EJA semipresencial em todo estado do Rio de Janeiro, cerca de 9% do total de matriculados.

Tabela 4: Total de Matrículas por Dependências Administrativas 2008

ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Total	Modalidades de Ensino						
		Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial	EJA Presencial	EJA Semi presencial	Educação Profissional
Federal	35.139	260	10.738	13.071	820	1.324	0	8.926
Estadual	1.347.191	3.733	462.686	524.428	3.063	197.410	125.805	30.066
SEEDUC	1.308.250	2.740	454.512	513.371	2.895	197.300	125.805	11.627
Outras Secretarias	38.941	993	8.174	11.057	168	110	0	18.439
Municipal	1.824.167	285.072	1.413.208	9.595	10.847	100.820	2.723	1.902
Privada	860.854	181.285	501.082	109.134	8.451	23.591	2.137	35.174
Total	4.067.351	470.350	2.387.714	656.228	23.181	323.145	130.665	76.068

Fonte: Governo do Estado do Rio de Janeiro/ Secretaria Estadual de Educação/ Censo Escolar/ 2008

Em 2009 foi mantido o valor numérico de 125 mil alunos matriculados na EJA semipresencial em todo o Estado do Rio de Janeiro, mas em percentual houve um aumento para cerca de 10% do total de matriculados em relação ao ano anterior.

Tabela 5: Total de Matrículas por Dependências Administrativas 2009

ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Total	Modalidades de Ensino						
		Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial	EJA Presencial	EJA Semi presencial	Educação Profissional
Federal	36.244	365	10.438	14.249	804	1.392	0	8.996
Estadual	1.288.756	1.275	436.182	504.510	2.139	197.006	125.042	22.602
SEEDUC	1.254.160	388	428.291	489.743	1.973	196.867	125.042	11.856
Outras Secretarias	34.596	887	7.891	14.767	166	139	0	10.746
Municipal	1.798.852	287.908	1.392.724	8.264	9.911	96.393	1.819	1.833
Privada	877.568	182.237	514.188	108.395	6.212	22.558	2.314	41.664
Total	4.001.420	471.785	2.353.532	635.418	19.066	317.349	129.175	75.095

Fonte: Governo do Estado do Rio de Janeiro/ Secretaria Estadual de Educação/ Censo Escolar/ 2009

Importante ressaltar que o percentual dos anos anteriores foram mantidos em 2010, cerca de 10%, apesar do decréscimo no número total de matriculados na EJA semipresencial, cerca de 100 mil matriculados. Portanto, a modalidade representa uma crescente percentual ao longo do triênio 2008-2009-2010.

Tabela 6: Total de Matrículas por Dependências Administrativas 2010

ESTADO DO RIO DE JANEIRO	Total	Modalidades de Ensino						
		Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial	EJA Presencial	EJA Semi presencial	Educação Profissional
Federal	37.983	457	10.860	15.059	765	1.736	0	9.106
Estadual	1.217.740	1.009	405.942	491.233	1.421	188.415	100.332	29.388
SEEDUC	1.175.846	18	398.144	475.418	1.215	188.341	99.935	12.775
Outras Secretarias	41.894	991	7.798	15.815	206	74	397	16.613
Municipal	1.752.029	277.970	1.344.665	6.923	9.506	109.343	2.041	1.581
Privada	921.160	191.692	543.871	110.334	4.818	22.973	2.449	45.023
Total	3.928.912	471.128	2.305.338	623.549	16.510	322.467	104.822	85.098

Fonte: Governo do Estado do Rio de Janeiro/ Secretaria Estadual de Educação/ Censo Escolar/ 2010

Por fim, a observação e análise dos dados expostos revelam uma tendência crescente de matriculados em EJA semipresencial, caracterizando uma parte significativa do alunado nessa modalidade de ensino em nosso Estado, demonstrando um retorno físico deste alunado aos bancos escolares.

1.3.3 Por que Itaboraí, São Gonçalo e Niterói (municípios da região metropolitana leste-fluminense)?

Outro dado importante a considerar é o de que a região metropolitana leste-fluminense, onde se inserem os municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói estão sendo contemplados com o maior Complexo Petroquímico do Brasil, gerado e gerenciado pela Petrobrás, com sede localizada no município de Itaboraí. A construção do Complexo foi iniciada no ano de 2006 e, atualmente, encontra-se em fase de implantação estrutural nos serviços de terraplanagem e instalação de dutos, o que vem permitindo a utilização da mão-de-obra dos residentes daquela região e circunscritos.

A princípio, pesquisas da Petrobrás¹⁶ apontam que o Complexo de Itaboraí e região extraíam insumos que resultarão numa economia da ordem de US\$ 2 bilhões anuais. Informam ainda que 212 mil empregos diretos e indiretos serão gerados no decorrer das obras e outros 50 mil quando o pólo iniciar as atividades.

Verdade ou não em números, o importante é que o Complexo poderá ser (e parece já estar sendo)¹⁷ um motivo para que os jovens dessas regiões procurem uma melhor qualificação, preparação e adequação ao crescimento do mercado de trabalho, e possivelmente, isto só venha através da educação e do preparo profissional. Este tema será mais bem tratado em um capítulo à parte.

E quanto às Unidades do CEJA da região, especificamente nos anos de 2008, 2009 e 2010, dados recolhidos nas próprias Unidades e após consulta ao site da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro, chegou-se aos números de que os CEJA de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói, que contemplam e delimitam esta pesquisa, matricularam, respectivamente, Itaboraí (2915 – 3241 - 3416); São Gonçalo (3013 – 3267 - 3541) e Niterói (2109 - 2312 - 2554) alunos naqueles anos, o que denota um alto índice de procura por jovens a este tipo de educação semipresencial e uma tendência de aumento no número de matrículas.

Portanto, analisando as justificativas acima expostas, este trabalho pesquisará a clientela de alunos da modalidade EJA que se encontra em idade escolar defasada, ou seja, que por motivos diversos não tiveram o acesso em idade própria, buscando um aprofundamento da questão de que os Centros de Estudos de Jovens e Adultos podem ser (ou não) uma efetiva proposta de construção intelectual, de prosseguimento nos estudos e/ou de facilitação de proposta de emprego para estes jovens e adultos.

¹⁶ Divulgada com o título *Pólo petroquímico do Rio deverá gerar economia de US\$ 2 bilhões ao país*. Site da UOL – Caderno Economia, Brasília, 14 Jun 2006. Disponível em: < <http://noticias.uol.com.br/economia>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

¹⁷ Isto posto porque moro ao lado do Complexo Petroquímico e é evidenciada e nítida a movimentação constante (dia e noite) de máquinas industriais, veículos caracterizados e pessoas uniformizadas com logotipos das empresas contratadas para os diversos serviços do Complexo no município de Itaboraí e redondezas.

1.4 Trabalhando o referencial teórico

1.4.1 Jovens e adultos e os CEJA

Importante ressaltar que, segundo o Parecer 699/1972, baseado na Lei nº 5692/1971, o primeiro CEJA (antigo CES) foi criado em 1976 na cidade de Niterói, projeto do governo do Estado do Rio de Janeiro, como uma promessa¹⁸ (uma tentativa) histórica de conquista de conhecimentos obstaculizados por uma sociedade onde as ações políticas sempre afastaram os espaços da igualdade e da liberdade, principalmente, porque naquela época, período de ditadura militar, havia grandes problemas de ordem social como acentuada recessão econômica, censuras culturais, exílios, entre outros. E na compreensão dessa realidade brasileira e, conseqüentemente, do Estado do Rio de Janeiro, também se acumulou um alto nível de desempregados, subempregados e migrantes, relação fortalecida pelo avassalador avanço tecnológico nos processos produtivos em tempo de capitalismo industrial, trocando mão-de-obra por máquinas, o que configurou um desafio a ser preenchido não só por iniciativas individuais, mas também por programas de políticas públicas, aqui representadas pela criação dos CEJA.

Seguindo os pensamentos de Bourdieu (1998), o sucesso excepcional de alguns indivíduos (alunos) que escapam ao destino coletivo dá uma noção de legitimidade à seleção escolar, dando crédito ao mito da escola libertadora, fazendo “crer” que o sucesso está ligado tão somente à questão de trabalho e dons adquiridos ou intrínsecos. Portanto, um ou outro aluno da escola que consiga escapar e conquistar meritoriamente uma cadeira acadêmica, não significa (e não pode significar), segundo o autor, que esta escola é um exemplo de sucesso acadêmico, pois assim reforçaríamos a ideia de que a escola é o único meio de obtenção do sucesso na vida.

¹⁸ Importante ressaltar que a Lei 5692/71 e o Parecer 699/72 imputam ao ensino supletivo (atualmente EJA) às funções de aperfeiçoamento e atualização [...] mediante repetidas voltas à escola. (FÁVERO, 1977, p.3)

Contudo, muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e instáveis podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, aqui representados pelos CEJA/RJ, seja nas funções¹⁹ de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles e na escola desenvolvidas e aperfeiçoadas.

1.4.2 EJA, herança cultural e diploma

Da mesma forma que os jovens das camadas superiores, mais ricas, se distinguem por diferenças culturais que podem estar ligadas a diferenças de condição social, também os filhos das classes inferiores, menos favorecidas, populares, que chegam até o ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria, tanto por seu nível cultural global como por seu ambiente natural. Bourdieu (1998, p.41) afirma, após realização de intensas pesquisas em vários países, inclusive no Brasil, que muitos entendem o sistema escolar como um fator de mobilidade social, porém há um mecanismo de eliminação que age durante todo o período escolar.

“Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média”. (BOURDIEU; PASSERON, [1975] 1982 apud NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 41).

Logo, existe uma relação muito forte entre a escola e as práticas culturais, o autor mostra que o acesso à pesquisa científica, obra culturais, permanece como privilégio das classes superiores, esses indivíduos têm oportunidades mais numerosas, mais duradouras, mais extensas de frequentar museus, viagens turísticas, entre outras que enriquecem o seu capital cultural²⁰.

¹⁹ Funções institucionalizadas da EJA que serão melhor analisadas no tópico 2.2.

²⁰ A noção de capital cultural surge da necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. Sua sociologia da educação se caracteriza,

Em termos gerais, a lógica conceitual que norteia esta questão da influência da herança cultural familiar na Educação é mais clara quando se consideram as preocupações teóricas mais amplas que caracterizam o esforço para se evitar tanto o objetivismo quanto o subjetivismo. Uma das preocupações teóricas de Pierre Bourdieu era exatamente não bailarmos nessa dualidade, mas sim, entendermos os indivíduos e suas relações interpessoais como frutos da cultura (*capital cultural*) e da sociedade (*capital social*), legitimando-o ou não através do seu valor social (*capital simbólico*).

Também pensando com Nogueira (2006), não são os indivíduos isolados, conscientes, reflexivos, nem tampouco os sujeitos determinados, “mecânicos” e submetidos às condições humanas objetivas, que serão os atores protagonistas desta Educação fruto dessa herança cultural desestabilizadora. Sabe-se que cada indivíduo é caracterizado em termos de uma bagagem socialmente herdada, a que são incluídos componentes externos ao indivíduo (objetivos) que podem estar a serviço do sucesso escolar. Dão forma a estas características: o *capital econômico* (bens e serviços a que o ator tem acesso); o *capital social* (conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família); o *capital cultural institucionalizado* (formado basicamente por títulos escolares adquiridos) e o *capital cultural incorporado* (chamada “cultura geral”, caracterizada por saberes difusos e adquiridos de modo variado e informal; o domínio maior ou menor de língua culta; o gosto e o “bom gosto” - grifo do autor – significam: arte, lazer, decoração, vestuário, esportes, paladar, etc.; e por último, as informações escolares).

Por conseguinte, esses conhecimentos são fundamentais para que os pais daqueles atores e, conseqüentemente, os próprios atores, formulem estratégias de forma a orientar as suas trajetórias do modo mais eficaz e possível, sobretudo no momento de decisões cruciais, tais como continuação e interrupção dos estudos, mudança de estabelecimento de ensino, escolha do curso superior, etc.

Contudo, dependendo da posição do grupo no espaço social, ou seja, de acordo com o volume e os tipos de capitais detidos (econômico, social, cultural e simbólico) por esses alunos de EJA, certas estratégias se apresentariam mais concretas, seguras e rentáveis, ao passo que outras teriam mais riscos para seu

notadamente, pela diminuição do peso do fator econômico, em comparação ao peso do fator cultural, na explicação das desigualdades escolares. (BOURDIEU, 2001)

insucesso, como por exemplo, o ato de conhecer/aprender é concreto e seguro, já os frutos desse conhecimento são arriscados e incertos, logo, simbólicos, ou seja, um aluno de EJA tem direito a participar efetivamente do processo de ensino/aprendizagem de forma significativa, mas talvez esse conhecimento não lhe seja significativo em sua vida, dessa forma, simbólico.

A escola, por exemplo, demonstra o consumismo desses bens simbólicos do mercado através de posições sociais determinadas em função do capital econômico e cultural. Nesse *campo*²¹, como devemos pensar em transformação? Como pensar no processo de desestruturação do *habitus*²²? Como articular o *habitus* ao movimento de mudança social?

Para Ortiz (1983), seguindo preceitos de Bourdieu, essas respostas passam pela autonomia, que implica na existência de uma relação de independência entre o campo e as transformações político-econômicas da sociedade, tentando partir de uma visão imobilista do processo de reproduções sociais.

Igualmente, segundo Bourdieu e Champagne (1998), as elites econômicas (mais favorecidas) não precisariam investir tão maciçamente na escolarização dos seus entes quanto grandes frações das classes média e baixa (menos favorecidos) que devem sua posição social, quase que exclusivamente, à certificação escolar: o “diploma”.

É claro que não se pode fazer com que as crianças oriundas das famílias mais desprovidas econômica e culturalmente tenham acesso aos diferentes níveis do sistema escolar e, em particular, aos mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas [...]. Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado. (BOURDIEU, CHAMPAGNE, 1998, p.221)

²¹ A idéia de *campo* caracteriza-se pelo espaço das posições dos indivíduos que se encontram a priori fixadas, definindo como um *lócus* (local) onde acontecem e se travam as lutas concorrenciais de interesses. Portanto, o problema da adequação entre objetividade e subjetividade é resolvido, uma vez que este indivíduo age internamente em um campo social predeterminado, sendo o resultado das ações individuais destes atores sociais. Portanto, o campo é o espaço onde se manifestam as relações de poder, as desigualdades, um “quantum social”, denominado capital social. No campo da arte, por exemplo, a luta simbólica determina o que é erudito, ou o que pertence à indústria cultural.

²² O conceito de *habitus* foi desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu com o objetivo de pôr fim à antinomia indivíduo/sociedade dentro da sociologia estruturalista. Relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir. *habitus* é o produto das relações sociais e tende a assegurar a reprodução, pressupõe um conjunto de esquemas generativos que antecedem a escolha e é anterior à ação. Daí, o *habitus* tem caráter individual e social, podendo referir-se a um indivíduo ou a um grupo deles.

Sendo assim, o sistema de ensino exerce funções de reprodução técnica, bem como de reprodução social, e pode depender menos do sistema de produção do que na reprodução familiar, ou seja, o acesso à cultura de jovens de famílias mais ricas lhe dão condições mais favoráveis à Educação do que jovens provenientes de famílias mais desprovidas. Portanto, este sistema exerce uma força social grande, pois é o responsável pela garantia escolar dos agentes que compõem os mercados de trabalho. Além da capacitação técnica, o sistema de ensino é o produtor dos diplomas conferidos aos seus agentes.

O diploma "universaliza" o trabalhador, transforma-o num "trabalhador-livre", cuja competência e todos os direitos são garantidos em todos os mercados. Mas o diploma também sofre "desgastes", tais como as máquinas. As propriedades de um diploma são adquiridas de uma só vez e acompanham o indivíduo para sempre, mas as competências adquiridas por meio do diploma geram uma defasagem de acordo com as características exigidas pelos cargos, uma vez que as mudanças dependem da economia (BOURDIEU, BOLTANSKI, 1998).

Quanto maior é a relação entre o diploma e o cargo, maior será o capital escolar e, portanto, maior o valor e o rendimento que o agente vendedor da força de trabalho receberá do mercado; ao contrário, quanto menor a relação entre o diploma e o cargo, mais fácil será a submissão do agente com pouco capital cultural (com poucos rendimentos) ao detentor do capital social.

Conseqüentemente, a relação entre o diploma e o cargo é estabelecida de forma individual e acompanhada de fatores como a experiência profissional técnica, a influência da economia e a escola que fornece o diploma (sistema de ensino), garantindo maior inserção nos mercados para os agentes com boa formação e obtenção de grande incorporação de capital cultural, qualificação profissional que lhe garanta um capital pessoal econômico transformado em patrimônio, permitindo-lhe acumular prestígio e mérito pelas aquisições. Por outro lado, aqueles que tentam vender seus diplomas de pouco valor cultural para aqueles que buscam ocupar um cargo nos mercados de trabalho, estes na verdade, provavelmente, só conseguirão obter por um preço baixo, um emprego com pobre capital econômico, cultural e social, o que atesta uma característica de retorno (im)provável.

Atualmente, no meio dos jovens e adultos, é presente a massificação escolar e a busca de certificados que atestem uma escolaridade específica, mas para os produtores de diploma, representados pelo Estado e suas instituições particulares e públicas, o interesse é o de defender o valor social do mesmo. Por exemplo, quando um aluno recebe o seu diploma, a instituição certificadora não se importa com mais ou menos incorporação de capital cultural por este aluno, o que importa é o valor conferido ao diploma em âmbito coletivo, que lhe concede juridicamente um “poder legítimo e incontestável” perante a sociedade capitalista.

Uma vez recebidas as garantias oferecidas pelo diploma e reconhecimento da sua universalização, o agente vai defender a sua legitimidade, sem perceber que para o mercado de trabalho, altamente globalizado e determinante na luta de classes e suas frações, que as instituições de ensino com fraca autonomia fornecem diplomas menos valorizados, excluindo-os e desqualificando-os em comparação aos grupos reduzidos formados pelas grandes *écoles*²³ nas quais os agentes obtêm - até mesmo pela raridade e preciosidade do diploma - a reprodução da força qualificada de trabalho e valorizada nas funções sócio-econômica e cultural, fato nomeado por Bourdieu (1979) de “lei do rendimento diferencial do diploma”.

Aqueles a quem me refiro (os educandos EJA) sofrem a desqualificação de seus diplomas e começam a sentir um fracasso individual reconhecendo, assim, que as promessas dos sistemas escolar e social têm lhes causados uma mistura de revolta e ressentimento, trazendo uma desilusão quase geral, que toma conta daquela coletividade que se privou do necessário para poder completar os estudos e receber o diploma defasado, interrompendo suas aspirações imaginárias, necessitando reavaliar e redefinir suas profissões, aguardando uma transformação da posição de suas novas funções instauradas por conta de seus falsos diplomas e de suas esperanças subjetivas, falso não no sentido da legalidade e legitimidade do diploma, mas sim, do seu valor social e cultural.

É notório em estudos sobre a *máquina escolar* (a educação) que esta apresenta (e sempre apresentou) contrastes sociais marcantes ao longo da *História*, e que tais disparidades ampliam as diferenças dos diferentes, pois em sermos

²³ Instituições de Ensino Superior na França, independentes do sistema universitário, que recrutam por concurso e se destinam a formar as elites intelectuais e dirigentes da nação.

humanos, carregamos intrinsecamente esta diferença. O que relata Bourdieu (1998) afirmando que o sistema escolar não carrega a questão da mobilidade social, pelo contrário, tende a facilitar e mostrar a eficácia da conservação social, fornecendo legitimidade às desigualdades sociais, elevando a herança cultural e o dom social. Desta forma, a escola marca e acentua as questões sócio-culturais de seus alunos, fazendo com que as diferenças sejam mais fortes e transparentes às vistas da sociedade.

A herança cultural desses alunos de EJA é inerente à questão das classes sociais e também à diferença inicial das crianças em suas experiências escolares, conseqüentemente, pelas taxas de êxito, que é quase exclusivamente cultural, ou seja, jovens de camadas superiores tendem a obter melhores resultados devido às suas práticas e seus conhecimentos culturais a respeito da capacidade e manejo da língua, ou seja, nos domínios da cultura, teatro, música, pintura, cinema, os conhecimentos destes estudantes de camadas superiores são mais ricos e extensos, quanto mais elevada é a origem social destes estudantes, em detrimento aos das camadas menos favorecidas.

No entanto, é uma inverdade tentar eleger apenas um valor como único responsável por estas discrepâncias na EJA e nas carreiras escolares. Entretanto, é importante salientar que o êxito nos níveis mais altos da sociedade permanece fortemente ligado às questões do passado escolar mais longínquo. Escolhas muito precoces dificultam as oportunidades de atingir níveis de instrução mais elevados, tais como o ensino superior. Trocando as palavras, os educandos, por mais socialmente desiguais que sejam, mesmo sendo iguais em direitos e em deveres, o sistema escolar é levado a sancionar estas desigualdades diante da cultura (BOURDIEU, 1998).

Existe também, em oposição à cultura geral, a preparação intelectual desses alunos visando à ascensão profissional, para aprovação em concursos públicos e exames, chamado por Bourdieu de “bachotage”, que não vem a ser o mal absoluto, pois reconhece aos professores e alunos menos favorecidos, a fuga desta resistência intelectual histórica, resistindo à cultura da elite, que é tão próxima à cultura escolar. Uma criança originária de um meio pequeno burguês, rotulada, aqui, desfavorecidas, não tem direito de adquirir, senão com muita dificuldade, o que é

herdado de classes mais favorecidas, tais como estilo, talento, bom-gosto, em suma, estas características que parecem naturais a membros de classes elitistas, que constituem a nossa cultura.

Ao atribuímos aos alunos esperanças de vida escolar superdimensionadas pela sua posição social, elevando uma aparente igualdade, estamos grifando e consagrando as desigualdades, e ao mesmo tempo as legitimando, a escola é inerente a este sistema sócio-cultural. Mas o sucesso excepcional de alguns membros desse contexto não pode ser modelo de destino coletivo escolar, pois daria uma aparência de legitimidade à seleção escolar, dando crédito ao mito da escola para todos, libertadora, transformadora, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de dom e trabalho, confirmando suas características de esperanças subjetivas.

1.4.3 Professores e alunos de EJA

Talvez os questionamentos levantados no tópico anterior, tais como os da herança cultural e do futuro pós-diploma desses alunos, passem pela relação com os professores da EJA, principalmente refletindo sobre o papel dos já licenciados e/ou aspirantes a professores sobre as razões que os fizeram optar pela educação de jovens e adultos. Provavelmente, em cada resposta se obterá uma visão diferenciada, especialmente de Educação de Jovens e Adultos, e também uma visão de quem são esses educandos, do papel da educação junto a esses, do nosso papel enquanto educadores, entre outros. Questões simples e atualmente muito debatidas em nossa história acadêmica (HADDAD, 2000). Nessa visão, é preciso ter claro o que diferencia a educação de crianças da de jovens e adultos. Dessa forma também esclarecermos nosso papel de educadores junto a esses grupos. E não há reflexões no papel da educação junto a esta faixa etária, sem pensarmos quem são estes sujeitos, principalmente, no mercado de trabalho.

Fato este, observado desde a minha inserção profissional como educador em 2007, e como pesquisador em 2008, principalmente, por intermédio da

Especialização em Educação Básica e, atualmente, no Mestrado em Educação, ambos na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ, fazendo o reconhecimento nas cadeiras escolares de que grande parte desses jovens e adultos não-escolarizados pertence a grupos sociais de baixo poder econômico, oriundos do meio rural, jovens da periferia urbana, multirrepetentes, alguns expulsos da escola, mulheres de meia-idade com filhos crescidos e grande parte trabalhadores. Tem-se ainda, portadores de necessidades especiais excluídos do ensino regular ou oriundos das escolas especiais, portadores de pequenas deficiências físicas ou mentais que também não obtiveram lugar ou sucesso na escola para crianças, enfim, uma gama de excluídos de toda sorte, o que atribui à EJA um universo extremamente diferenciado e múltiplo.

Falar de EJA é reconhecer os diferentes grupos sócio-culturais que não são escolarizados e suas diferenças e semelhanças em relação a outros grupos. Grupos, quase sempre, muito mais heterogêneos que os de crianças, para os quais o mundo ainda está se apresentando. Homens e mulheres com visões já construídas de mundo, com definições já estabelecidas, com suas estruturas mentais já elaboradas a partir das quais compreendem o mundo e os “si mesmos” do mundo.

E na tentativa de apresentar um pouco desse universo EJA, é perceptível essa pluralidade e diversidade, pois elas devem ser compreendidas numa acepção ampla em quase todos os domínios da vida social e tratar questões pedagógicas daqueles educadores. O que Bragança (2009), Haddad (2000) e Larrosa (2002) tratam quando trabalham as questões de valorização do pensamento, do sentido, das crenças e das experiências desses alunos, a fim de compreenderem o fazer do professor, baseando-se principalmente na profissionalidade docente, que para Bragança (2009) é basicamente a afirmação social do trabalho na perspectiva da autonomia e da participação política dos professores em movimentos sociais:

A profissionalidade não vem como pacote ou conjunto de competências previamente estabelecidas, mas a partir de um intenso movimento individual e coletivo de viver e dizer o trabalho docente cotidiano, de narrá-lo na densidade de suas contradições. Também não vem de forma individualizada, como autonomia no sentido de tomada de decisões isoladas pelo/a professor/a, mas a vivência coletiva da educação vai dando o tom dos caminhos que serão trilhados por uma determinada comunidade educativa. (BRAGANÇA, 2009, p.91)

Já Larrosa (2002) trata das impressões acumuladas ao longo de seguidas experiências de formação e intercâmbio com educadores e pesquisadores de EJA, procurando explicitar no que consiste a inadequação da conduta dos educadores.

Todas as experiências vivenciadas, sentidas me ajudam a constituir-me diariamente professor, pois são na relação micro do cotidiano que aguçamos nossa sensibilidade, revemos nossa prática, buscamos o novo. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p.24)

E trabalhando essas questões sobre a relação de ensino/aprendizagem e dando ênfase à educação de jovens e adultos, Ribeiro (1999, p.193) relata:

Seria interessante que a pesquisa educacional pudesse aportar mais dados sobre como as práticas em educação de jovens e adultos de fato reproduzem relações de poder e ideologias que justificam as desigualdades, ou como, pelo contrário, são capazes de alterar essa situação, tanto por meio dos conteúdos de aprendizagem no sentido estrito do termo, como por meio das vivências que a prática educativa enseja. No mesmo sentido, mereceriam também mais investigação as relações entre a educação e os movimentos sociais, fornecendo elementos mais objetivos sobre o que a educação popular tem sido e não apenas sobre o que ela deveria ser.

Das ideias apresentadas, passa pela EJA a necessidade de elaborar novas maneiras de promover aprendizagens fora dos limites da organização escolar tradicional, o que demanda antes de qualquer coisa, um enorme desafio para os educadores, principalmente, na fase atual de desenvolvimento das pesquisas sobre o tema. Na verdade, romper com o modelo tradicional implicaria num alto grau de competência pedagógica, pois o professor deverá decidir, a cada situação, quais as formas de agrupamento, aprovação, meios, métodos didáticos e interações levarão a melhor produção possível desses alunos, não desconsiderando a diversidade que inevitavelmente caracteriza essas multiplicidades educacionais desses jovens e adultos.

Dessa forma, transformações na qualidade das práticas de educação e nas qualificações profissional e de preparo para a vida desses jovens e adultos, só se darão, possivelmente, à medida que se profissionalize e qualifique o pessoal dedicado a essa área. Contudo, ainda cabe pensar em formas de investir na especialização desses educadores que por ela se interessem. Afinal, diz respeito a todos na luta contra a exclusão social e educativa, a superação da perspectiva

assistencialista da educação compensatória e a articulação de sistemas de ensino inclusivos, que viabilizem múltiplas trajetórias sólidas, principalmente na questão social dos nossos alunos da EJA.

Em concordância com Saviani (2009), a questão da formação de profissionais de educação é complexa e carrega uma história de políticas predominantes reducionistas, que buscam os menores custos e corte de investimentos, o que considero como os principais empecilhos para essa formação. Faz-se o tempo de romper com essa realidade dura e marcante e a necessidade de ajustar decisões políticas ao discurso, utopias e teorias em práticas docentes satisfatórias. A formação desses profissionais não pode ser dissociada das condições de trabalho, da equação de questões salariais, da jornada de trabalho e de recursos mal empregados, que de certa forma, influenciam diretamente na relação de ensino-aprendizagem deste alunado, sendo talvez mais um ponto de dificuldade para mudar o perfil da EJA no nosso país.

Logo, entre estes e outros problemas, a EJA não pode ser uma proposta simples e romantizada de resolução dos problemas nacionais ou locais, como os de saúde, segurança, desemprego, pobreza, miséria, entre outros. Há de se (re)criar formas e fórmulas administrativo-institucionais legais e eficientes que possam elevar a EJA ao real valor que ela merece, principalmente, na formação para a vida, para a vivência harmoniosa em sociedade e para a inserção no mercado de trabalho tão cruel e excludente, tal qual afirma a letra da nossa LDBEN em consonância com a nossa Carta Magna.

1.5 Metodologias qualitativa, quantitativa e pesquisa participante

Pensar numa perspectiva qualitativa, segundo Minayo (1993), é fazer uma abordagem procurando focar, principalmente, o social como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem comum ou a “fala” como a matéria-prima dessa vertente, a ser contrastada com a prática dos sujeitos sociais. A pesquisa puramente qualitativa remete ao entendimento do que se fala com os seus

significados investigativos somados aos preceitos sociais os quais estão inseridos os indivíduos investigados, enfatizando dessa forma a análise da tríade sujeito-fala-social.

Já na vertente puramente quantitativa, baseada principalmente nos modelos matemáticos e na estatística, segundo Minayo (1993), vive um dilema intrigante. A realidade é que a análise quantitativa traz consigo uma situação conflitante, que necessita de realismo e muita maneabilidade. Por exemplo, uma descrição extremamente precisa de todos os fatos conhecidos a respeito de um tema específico pode impedir qualquer representação matemática útil. Por outro lado, uma super simplificação do quadro matemático utilizado poderia permitir, com grande facilidade, o cálculo numérico de certos coeficientes, mas isto seria, ou poderia ser, totalmente infrutífero, porque muitos fatos relevantes teriam que ser omitidos. Logo, a quantificação apresenta uma dualidade científica que ora pode ser muito útil para tratar de algumas questões sociais, e ora é extremamente irrelevante e inútil para tratar outras questões.

Em consequência, com o intuito de desviar ao máximo do erro comum de escolher somente uma vertente qualitativa ou quantitativa, e perder pelos diversos caminhos possíveis da pesquisa a veracidade das questões acadêmico-científicas ou de ter recorrido ao erro primário de não considerar as questões sociais envolvidas nesta pesquisa educacional, optei por uma pesquisa exploratória utilizando dados quantitativos de fontes oficiais e dados qualitativos de entrevistas com os sujeitos participantes dos CEJA, o que define ambas como necessárias, porém, em muitas circunstâncias, sozinhas se declaram insuficientes para abarcar a realidade observada. Logo, elas podem e devem ser utilizadas, em tais circunstâncias como complementares, sempre que o planejamento da investigação esteja em conformidade, que neste caso, trabalhando com perspectivas educacionais de alunos da EJA, foi a que mais trouxe respostas e inquietações no desenrolar da pesquisa.

Assim como Minayo (1993), penso que a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade, não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se pensar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais racionais e

concretos e aprofundadas em seus significados mais essenciais e humanos. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para ser aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.

E no tocante aos princípios da pesquisa-participante, segundo Grossi (1981), é um processo de pesquisa no qual a comunidade participa na análise de sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes que são oprimidos. É uma atividade de pesquisa educacional orientada para a ação. Em certa medida, a tentativa da pesquisa participante foi vista como uma abordagem que poderia resolver a tensão contínua entre o processo de geração de conhecimento e o uso deste conhecimento, entre o mundo acadêmico e o irreal, entre intelectuais e trabalhadores, entre ciência e vida, o que foi buscado na fala e inquietações dos alunos entrevistados em grupos focais.

Em concordância com Brandão (1984), tal pesquisa busca um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação. Estes participantes são os oprimidos, marginalizados e explorados. Trata-se então, de uma atividade educativa de investigação e ação social.

E mais, Ezpeleta (1989) afirma que a pesquisa participante é um processo permanente, o processo dessa pesquisa não termina, não se esgota, não finda. A análise crítica da realidade, a execução das ações programadas conduz ao descobrimento de outros problemas, de outras necessidades, de outras dimensões da realidade. A ação pode ser uma fonte de conhecimentos e de novas hipóteses, o que me fez acreditar que esta modalidade de pesquisa era a que mais se aproximava da realidade dos alunos dos CEJA envolvidos, principalmente pela dinâmica da instalação do COMPERJ na cidade de Itaboraí, com reflexos em São Gonçalo e Niterói, mas também pelo contexto no qual estou inserido, como gonçalense nato, residente em Itaboraí, formado em Niterói (graduação na UFF) e São Gonçalo (pós-graduação e Mestrado na FFP-UERJ) e professor desse alunado no CEJA - Itaboraí.

Por fim, essa pesquisa baseia-se numa análise reflexiva das possibilidades, a fim de explicitar que a educação desses jovens e adultos junto aos CEJA da região

metropolitana leste-fluminense, em especial nos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói, poderá ser uma forma de intervenção do(s) mundo(s), (re)conhecendo que esta poderá ser ideológica, exigindo disponibilidade para o diálogo, respeito aos saberes dos educandos, aceitação do novo e rejeição à discriminação, trazendo uma reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e as suas identidades sociais, que revele as suas perspectivas pós-diploma.

Não interessa, neste processo de pesquisa, determinar a generalização empírica ou representativa das descrições das escolas estudadas ou processos específicos dos alunos entrevistados, pois sua relevância corresponde seguramente a características específicas do contexto da pesquisa. Ao contrário, é de fato importante a possibilidade de criar a partir dessa concepção de escola e deste tipo de alunado, o conhecimento de escolas noutros contextos, nos quais os processos predominantes possam ser diferentes e mais proveitosos.

As inquietações e questionamentos dessa pesquisa acadêmica não são recentes, já coexistem há pelo menos oito anos, desde a minha entrada na graduação, frequentando as cadeiras escolares do curso de Licenciatura em Matemática ministrado na Universidade Federal Fluminense em Niterói - RJ e, posteriormente, participando de pesquisa acadêmica na pós-graduação no curso de Especialização em Educação – Gestão Escolar na Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro em São Gonçalo – RJ, quando percebia as dificuldades e barreiras sociais reproduzidas pelos alunos do ensino médio no estágio supervisionado na graduação e posteriormente em pesquisa da monografia da pós-graduação, dando continuidade como professor da rede estadual de ensino.

Essa pesquisa é, portanto, fruto de um trabalho constante, cotidiano e participativo, que foi mais explorado e detalhado no percurso deste Mestrado em Educação, principalmente, a partir da minha entrada em março de 2010, quando na época, este tema já estava rascunhado e definido em pré-projeto de pesquisa, que era uma das fases de classificação para o Programa, o que de certa forma contribuiu para que não houvesse muitos percalços e desvios nos rumos da pesquisa.

Trabalhamos e analisamos grupos de alunos não quantificados e não predeterminados, em visitas regulares às Unidades de Itaboraí, São Gonçalo e

Niterói, a fim de constatar complexidades e particularidades de escolas diferentes, em bairros diferentes e com perfis diferentes, com o intuito de diversificar a pesquisa.

O CEJA de Niterói encontra-se instalado na Av. Ernani do Amaral Peixoto, nº 707 – centro, local indicado como uma das principais vias de acesso daquela cidade, ao lado da Câmara de Vereadores de Niterói e do Liceu Nilo Peçanha (importante colégio do Estado do Rio de Janeiro), tendo acesso facilitado ao Terminal Rodoviário João Goulard e a Estação de Barcas S/A. O horário de funcionamento é das 08:00h às 21:00h.

O CEJA de São Gonçalo está situado na Rua Lucio Tomé Feiteira, s/ nº - bairro Vila Lage, instalado no CIEP 247 Mário José, próximo às indústrias pesqueiras, comércio lojista e a BR-101 (principal via de acesso às regiões serrana e dos Lagos do Estado). Seu horário de atendimento é de das 08:00h às 21:00h.

E por último, o CEJA de Itaboraí é instalado na Rodovia Ernani do Amaral Peixoto, Km 24, bairro Manilha, principal via de acesso à Baixada Fluminense (Magé, Piabetá e Duque de Caxias), às Regiões dos Lagos e Serrana, próximo às indústrias ceramistas, lojistas e ao Pólo Petroquímico de Itaboraí.

A análise das entrevistas será norteada por algumas características da análise de discurso de Orlandi (2005), que afirma ser a palavra em movimento, prática de linguagem com o estudo do discurso é que se observa o homem falando. Dessa forma, a autora explicita que a importância do discurso não trata somente da língua ou da gramática, trata também do uso que nós, seres humanos, fazemos dela para nos expressarmos, dando uma dimensão às condições de produção de um determinado discurso que compreende os *sujeitos*, a *situação* e a sua *memória*. Os sujeitos nada mais são do que os produtores desse discurso influenciados sempre pela exterioridade na sua relação com os sentidos. (nesta pesquisa os sujeitos são os alunos dos CEJAs). A *situação* trata do contexto, imediato ou amplo, levando sempre em consideração o momento histórico que se estava vivendo na época da produção. (nesta pesquisa a situação remete ao momento de crescimento socioeconômico do COMPERJ na região). E a memória é o que sustenta os dizeres desse discurso, tudo que já se disse sobre o assunto tratado (nesta pesquisa a

memória remete aos dados recentes e aqui apresentados sobre a educação na região estudada).

Ainda sobre a análise do discurso, Orlandi (2005) traz alguns métodos para ordenar o processo de análise de discurso e organizar as aplicações feitas no objeto de análise. O primeiro deles mostra que a análise é o levantamento dos elementos do contexto de produção como o papel social do produtor e interlocutores da pesquisa (os alunos) e o lugar social ocupado por estes sujeitos no momento da produção. Feito isso, o segundo passo indicado pela autora é o trabalho com as paráfrases, polissemias, metáforas²⁴ e a relação dizer/não dizer, onde se deve construir uma nova versão do objeto de análise, dizendo de outra forma o que é dito, isto para demonstrar que, ao contrário do que parece, o dizer pode sim ser dito de outro modo, sem alterar sua definição semântica, mas podendo alterar a forma como significa dentro do discurso. E por último, é preciso identificar as relações do discurso com formações discursivas que estejam agindo sobre ele, e assim relacioná-lo à ideologia do sujeito para, enfim, poder tirar conclusões a partir dos sentidos de discurso já realizados, imaginados ou possíveis.

Do estudo realizado, a pesquisa baseou-se apenas no primeiro método da Orlandi (2005), levantando o lugar social e o papel social desses alunos enquanto sujeitos ativos do processo educacional dos CEJA.

Outrossim, por ter nascido e residido há anos no município de São Gonçalo; por conhecer o município de Niterói devido à minha relação com a Universidade Federal Fluminense (a qual me formou); e, atualmente, por ser morador do município de Itaboraí, onde também leciono na cadeira de Matemática para o ensino fundamental e médio do CEJA de Itaboraí: não há como nem porque me esquivar da observação participante, pois me encontro inserido e inerente à pesquisa, o que poderá contribuir com a metodologia empregada.

Do exposto, a metodologia pretendida neste trabalho foi uma abordagem qualitativa com inferências quantitativas de fontes oficiais utilizando a técnica de

²⁴ São figuras de linguagem (literatura) - estratégias que o escritor pode aplicar no texto para conseguir um efeito determinado na interpretação do leitor. *Paráfrase* é uma reafirmação das ideias de um texto ou uma passagem usando outras palavras. *Polissemia* é o fato de uma determinada palavra ou expressão adquirir um novo sentido além de seu sentido original, guardando uma relação de sentido entre elas. *Metáfora* é a palavra ou expressão que produz sentidos figurados por meio de comparações implícitas.

entrevistas semi-estruturadas (roteiro em Apêndice), seguindo uma lista de tópicos a serem especificados a respeito do assunto, tais como abandono escolar em “idade escolar própria”; o interesse pelos estudos; condições desse grupo na escola; suas intenções e expectativas; os motivos do regresso; as suas motivações; as perspectivas após a obtenção do diploma e suas pretensões de continuidade dos estudos.

E mais, assumindo esta pesquisa como exploratória de cunho qualitativo, não há uma preocupação formal com estatísticas, mas também não se exclui a possibilidade de ter algumas inferências numéricas de pesquisas realizadas pelo Estado e seus Institutos (o que apresento).

Por fim, pretende-se com o próximo capítulo apresentar algumas passagens históricas importantes no âmbito político-educacional da EJA, a fim de traçar um breve e elucidativo panorama de criação dos CEJA, principalmente os da região pesquisada, atualmente envolvidas com a instalação de um dos maiores investimentos da PETROBRAS: o COMPERJ.

2 HISTÓRIA DA EJA, A IMPLANTAÇÃO DOS CEJA E A INSTALAÇÃO DO COMPERJ

*Se queremos progredir, não devemos repetir a história,
mas fazer uma história nova.*
Mahatma Gandhi

Num primeiro momento, o objetivo deste capítulo não é uma escrita de um longo panorama histórico da EJA no Brasil, mas sim, de citar/elucidar passagens importantes dos períodos em que houve mais contribuições e/ou divergências no âmbito político-educacional da EJA, tendo a atenção voltada principalmente para as suas sucessivas legislações, de forma que o leitor compreenda de forma simplificada e direta qual foi/é o papel da EJA no âmbito nacional, principalmente, ao longo deste último século.

Em seguida, explicito de que forma os CEJA foram criados, especialmente os do Estado do Rio de Janeiro, tratando questões administrativo-educacionais da EJA para esse segmento, mais especificamente as Unidades da região metropolitana leste-fluminense, aqui representadas pelos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói, o que poderá apontar para um perfil histórico-social desse alunado, o que será (ou não) confirmado com a análise e divulgação dos resultados da pesquisa, principalmente, através das entrevistas.

Por fim, apresento a questão do COMPERJ, buscando entender a realidade social, política e econômica de sua instalação e operação, trazendo dados oficiais e comparativos com a realidade da região estudada, principalmente analisando seus impactos sociais positivos e negativos, especialmente os educacionais.

2.1 Relatos históricos da EJA no Brasil e suas Leis

Ao apresentar este tema, não há como suprimir a informação inicial de que a Educação ao longo dos tempos está intimamente atrelada às políticas educacionais regulamentadas pelas diversas Constituições, e que estas - desde a Constituição Imperial de 1824 até a atual de 1988 – demonstram neste extenso período que o direito à educação de jovens e adultos vem sendo oficialmente negado/suprimido daqueles que não tiveram acesso em idade tida como própria, entregando a um plano secundário outras dimensões igualmente relevantes da educação popular.

Na primeira Constituição republicana, a de 1891, segundo Aguiar (2005), persiste num erro de não considerar as desigualdades herdadas do regime imperial extinto e, embora tenha sido dotada de alguns direitos civis e políticos, ignora completamente os direitos sociais da maioria da população brasileira composta por negros recém-libertos e índios. E mais, no que se refere ao direito à educação, a primeira Constituição da República consegue ser mais conservadora que a Constituição Imperial, extinguindo a gratuidade da educação primária, principalmente, ferindo os ideais de igualdade que cercavam aquele projeto republicano, o que denota desde o início uma importância secundária para a educação popular, assim como relatam Di Pierro e Haddad (2000, p.110):

Até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Isso só viria a ocorrer em meados da década de 40. Havia uma preocupação geral com a educação das camadas populares, normalmente interpretada como instrução elementar das crianças.

E ao trabalhar um olhar mais crítico sobre a história da educação no Brasil, pode-se inferir que as elites procuram permanecer no foco da melhor educação para os seus dependentes, mas aos carentes, ofereceu, com raras exceções, uma educação de baixa qualidade e sem muitas garantias de continuidade, pela falta de políticas públicas que garantissem este direito.

Ter-se-ia formado desde o Império uma espécie de cultura elitizada, de tal forma que nem mesmo a ruptura com a ordem anterior abriria espaço para um dos princípios mais caros ao liberalismo ilustrado, a saber, a difusão das letras? (FÁVERO et.al, 2001, p.7)

Passadas algumas décadas, a “educação como um direito de todos e dever do Estado” apareceu pela primeira vez no texto constitucional em 1934, no período conhecido como Era Vargas (1930-1945), quando normatiza um capítulo inteiro sobre a educação e afirma em seu artigo 149: “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”, ou seja, pela letra da própria lei, estariam excluídos deste direito os que não tiveram acesso à educação primária no período fora da tutela da família, ou seja, os jovens e adultos em “idade escolar atrasada”.

Segundo Di Pierro & Haddad (2000), Naiff & Naiff (2008), a Constituição de 1934 propôs um Plano Nacional de Educação, agora institucionalizado, fiscalizado e coordenado pelo Governo Federal, delegando competências aos estados e municípios, atribuindo um possível formato de manutenção e desenvolvimento do ensino quando reafirma o “direito de todos” e o “dever do Estado” para com a Educação.

Um pouco depois, nos anos 40, principalmente com a criação do INEP²⁵ em 1938, foram implementadas as primeiras políticas públicas nacionais de educação escolar agora para adultos, fazendo com que disseminassem no Brasil diversas campanhas de alfabetização, estabelecendo principalmente o ensino primário integral gratuito e a frequência obrigatória nas escolas, e esse ensino deveria ser extensivo aos adultos, foi então, a palavra inicial do reconhecimento da EJA como um tratamento particularizado.

Posteriormente, segundo Di Pierro (2005) e Naiff & Naiff (2008), no início da década de 1960, movimentos de educação popular ligados à cultura, às organizações sociais, à Igreja Católica e a governos desenvolveram experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os seus atores de seus direitos,

²⁵ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 25 fev. 2011.

analisando criticamente a conjuntura de Estado e nela intervindo para reformular as estruturas sociais injustas daquele período de “quebra da liberdade”²⁶.

Mesmo nesse quadro histórico de turbulências do processo político-social nacional pode-se destacar um quadro de renovação pedagógica, pois a educação estava sendo apresentada, oficialmente, como uma prática social, mas mantendo seu caráter de prática política. O que segundo Paiva (1973, p.210):

[...] marcava o Congresso o início de um novo período da educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência e por inovações metodológicas importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação.

Na década de 1970, também implementado pelo regime militar no sentido de sua legitimação, nasce o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com a principal preocupação de fazer com que aqueles adultos analfabetos aprendessem tão somente a ler e escrever, ou seja, baseado na dualidade letramento e escrita (DI PIERRO & HADDAD, 2000). Nesse mesmo período, mais especificamente em 1971, fase em que o sistema educacional encontrava-se direcionado apenas a atender necessidades de recursos humanos calçado num modelo econômico concentrador de riqueza, a escolarização básica para jovens e adultos parece ter adquirido institucionalidade, então foi regulamentada a Lei nº 5692, que basicamente reformou o ensino de 1º e 2º graus e regulamentou o ensino supletivo, conferindo caráter de suplência à função de reposição da escolaridade não realizada quando em “idade própria” daquele alunado.

Mas a Lei nº 5692 não agregou sólidas contribuições para os movimentos de educação e cultura popular à educação de adultos das décadas anteriores, tão difundidas no Brasil e em todo o mundo pela obra do educador Paulo Freire, que apresenta e defende, liderando um grupo de educadores pernambucanos, um relatório intitulado *A Educação de Adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*, que defendia e propunha uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. O

²⁶ O Regime militar no Brasil foi iniciado com o golpe militar de 31 de março de 1964 que resultou no afastamento do Presidente da República *de jure* e *de facto*, João Goulart, assumindo o poder o Marechal Castelo Branco. Este golpe de estado, qualificado por personagens afinados como uma *revolução*, instituiu uma ditadura militar, que durou até a eleição de Tancredo Neves em 1985.

pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua metodologia libertadora para a alfabetização de adultos inspirou as principais propostas de educação popular que se realizaram no país nos anos 60, que foram empreendidas principalmente por intelectuais engajados numa ação política junto aos grupos populares. Importante ressaltar que esses trabalhos de educação popular, por excelência o de alfabetização, foram na sua grande maioria inspirados nas ideias daquele educador, principalmente em sua *Pedagogia do Oprimido e da Libertação*²⁷.

Mas ao contrário do que se pensava à época, os ideais freireanos não atenderam à carência educacional daqueles jovens e adultos, mas sim aos preceitos de modernização da educação à distância e a confirmação das ideias tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que posteriormente, embasaram a implementação das modalidades de educação semipresencial em Centros de Estudos Supletivos e Telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um sistema de ensino supletivo. (DI PIERRO, 2005)

Somando a ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos de estudos, como atestava a Lei nº 5692/71, obrigou a uma avalanche de certificações no mercado de trabalho, o que ampliou consideravelmente a procura pelos exames supletivos, que na década seguinte, e até hoje, formam uma das principais políticas educacionais de aceleração de estudos, “a qualquer custo”, tais como ENCCEJA e ENEM (atualmente com caráter de qualificação).

Na verdade, a garantia institucionalizada do direito à educação para o público jovem e adulto somente apareceu na Constituição de 1988, em seu artigo 208: (...) *ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria*, e posteriormente confirmada pela LDBEN em seu artigo 37 quando afirma que a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. (BRASIL, 1996[2])

E mais, em seu inciso 1º do mesmo artigo retrata as intenções do Estado em relação a esse alunado:

²⁷ Idéias e teoria disseminadas principalmente pela obras: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1994 e FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL,1996[2])

Por mais que as leis e similares, seja na Constituição 1934, seja na de 1988 ou em seus decretos posteriores, tentem tratar da EJA no Brasil, promulgando o direito à educação “fora da idade própria”, onde se tentaram estender esse direito ao público jovem e adulto, expresso como um direito à cidadania, a realidade é que não foi suficiente para garantia efetividade da mesma em tempos modernos, basta declinar o olhar mais crítico à realidade nacional, e por conseguinte do nosso Estado, assim como retrata Di Pierro (2005):

[...] e mesmo após a promulgação em 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394, a cultura escolar brasileira ainda encontra-se impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência. (p.1118)

Em dias atuais, com a importância dada à EJA por parte do Governo Federal, ainda são registrados alguns avanços, entre os quais se destaca o de colocar a alfabetização de jovens e adultos no circuito da educação continuada, ou seja, de pensar a alfabetização como uma das etapas da aprendizagem, inserindo no processo da educação básica como um todo, fazendo parte do início deste ciclo educacional, divulgada principalmente através do Programa Brasil Alfabetizado, financiado pelo Governo Federal e coordenado nacionalmente pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (AGUIAR, 2005).

Destarte, os programas de alfabetização de jovens e adultos perpassam pelos mesmos riscos do passado quando não são cuidadosamente acompanhados por seus idealizadores e executores. Nesse sentido, um dos principais entraves parece ser a mínima importância dada ao processo de continuidade dos estudos dos seus egressos, na medida em que os alunos, na sequência da alfabetização ou da própria educação básica, encontram uma escola que tenta não levar em consideração às suas realidades e necessidades específicas, e assim condenando esse alunado ao constante retorno aos programas de alfabetização, EJA e similares.

Outro problema detectado seria o da oferta de alfabetização e EJA por parte do atual governo, em continuidade ao anterior, com a implementação de projetos

com objetivos muito similares, ora em instâncias governamentais e ora em não-governamentais, atuando nas mesmas localidades e às vezes para o mesmo público alvo, o que canaliza para um insucesso já ocorrido outrora.

Com a LDBEN de 1996, relatada pelo Senador Darcy Ribeiro, que não tomou por base a experiência de mais de oito anos de discussões sobre o assunto entre educadores em todo território nacional, apresentou-se para a seção de educação de jovens e adultos muito curta e pouco inovadora em relação à Lei e Pareceres anteriores, reafirmando o direito de jovens e adultos da educação básica adequado às suas condições peculiares e sua gratuidade na forma de cursos e exames supletivos, tendo como uma ligeira mudança a idade mínima para candidatos aos exames e cursos supletivos, quinze anos para o ensino fundamental e dezoito anos para o ensino médio.

O que se nota com a nova LDB é que, diferente da anterior, de um lado há uma maior integração entre os sistemas de ensino no que tange à EJA, mas do outro persiste uma indeterminação do público-alvo e divergências das especificidades pedagógicas para lidar com esse alunado especial, talvez seja a principal contradição na EJA em nosso país pós-nova LDB.

Na virada do século, mais precisamente no ano de 2000, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, apresentadas pelo Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica, um documento bastante complexo de autoria do Professor Carlos Roberto Jamil Cury²⁸ e produzido com a participação de diversos atores deste segmento. Entre outras coisas, o parecer apresenta principalmente as funções da EJA e, em acordo com as novas concepções de aprendizagem das pessoas jovens e adultas, tenta contribuir para eliminar o caráter compensatório presente na maioria das práticas de alfabetização e de EJA.

E na mais recente experiência brasileira da Educação de Jovens e Adultos, a questão do financiamento vem se realizando com o histórico papel quase exclusivo da União, preservando um conjunto de aparatos de regulação e controle, principalmente com destaque às verbas condicionadas a programas e projetos

²⁸ É especialista em políticas públicas na área de Educação no Brasil. Participou do processo de transição da antiga Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a atual na condição de presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Foi presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), uma das mais importantes agências de fomento à pesquisa científica brasileira.

previamente modelados em experiências anteriores, em sua maioria mal sucedidas, principalmente no período Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que em dois mandatos consecutivos conseguiu conferir um lugar secundário à educação de jovens e adultos, colocando-a em último plano de prioridades na reforma político-educacional, fechando o principal canal de contato existente com a sociedade civil – a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) - e, por meio do programa Alfabetização Solidária, transformou para a filantropia a responsabilidade pública de combate ao analfabetismo. (DI PIERRO, 2005)

Já em 2003, com a posse do presidente Luís Inácio Lula da Silva, aconteceu inicialmente uma mudança de mentalidade e discurso, em que a alfabetização de jovens e adultos passou a ser encarada como uma das prioridades, ao lado de “programas emergenciais” de minoração da pobreza, como o projeto *Fome Zero*²⁹. Contando com recursos precários e operando com um conceito reduzido de alfabetização, lançou o programa *Brasil Alfabetizado*³⁰, desenvolvido de modo descentralizado pelos estados, municípios e organizações sociais. Dentre os aspectos problemáticos deste Programa, destaca-se o modelo, mais uma vez, assemelhado às campanhas de alfabetização do passado, como a curta duração do ensino e aprendizagem, precariedade de instrumentos de acompanhamento e avaliação, a figura de alfabetizadores improvisados com nenhuma ou pouca formação, a falta de mecanismos que dessem a continuidade de estudos e a consolidação das aprendizagens. (DI PIERRO, 2005)

Após essa breve retomada histórica da EJA no Brasil, nota-se certa continuidade na letra das normas e leis ao longo dos tempos, erros contínuos de administração e de implantação de programas “tapa-buracos”, o importante é que a EJA tem sido, pelo menos, um assunto sempre retomado, quase sempre de forma

²⁹ O Fome Zero é uma estratégia impulsionada pelo governo federal no período do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e que permanece na atual gestão da presidenta Dilma Rousseff, que tem o objetivo de assegurar o direito humano à alimentação adequada às pessoas com dificuldades de acesso aos alimentos. Tal estratégia se insere na promoção da segurança alimentar e nutricional buscando a inclusão social e a conquista da cidadania da população mais vulnerável à fome.

³⁰ O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), implantado pelo MEC em 2003, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Segundo o próprio governo é uma porta de acesso à cidadania e ao despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. Podem aderir ao programa, por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal.

inadequada, porém com o objetivo institucional de permitir o acesso desses jovens e adultos à educação, independentemente de suas idades. Dessa forma, fica claro que o caminho percorrido pela EJA em nosso país, dito até hoje, muito já foi feito em nível regulamentar, mas na prática ainda há muito que se fazer, pois não se pode imobilizar com pequenos avanços já conquistados e esquecer-se da história marginal excludente desses jovens.

2.2 Funções institucionalizadas da EJA

Segundo Cury (2000) e Picawy & Wandsheer (2006), o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica tem três funções específicas para a EJA, a saber:

A *função reparadora* atesta o direito à educação como sendo negado há muitos anos para a maioria da população brasileira, tornando-se uma dívida social que o Estado deve sanar;

Já a *função equalizadora* visa o preceito constitucional da igualdade que se dirige principalmente ao público afro-descendente, feminino (em sua maioria mães), migrante e trabalhador (proletariado), historicamente excluídos e marginalizados em nossa sociedade por suas condições sociais. Mas na prática, esta função também seria desigual se impusesse uma política nacional de educação que favorecesse a EJA em detrimento de outras modalidades, o que se afastaria de tentativas de resultados mais igualitários nas políticas educacionais do nosso país;

Por último, a *função permanente ou qualificadora* que, segundo o Parecer, é a função “por excelência” e que se faz o próprio sentido da EJA, pois se caracteriza pela necessidade constante de atualização e de aprendizagem próprias do cotidiano, além de considerar o caráter incompleto de todos os seres humanos, barreira solidificada e aumentada devido à dificuldade de acesso à cultura geral, livros, teatro, cinema, lazer, eventos musicais, entre outros, muito caros e de difícil acesso ao público de EJA.

Na verdade, o que aparenta atestar este Parecer, é a afirmação de que a educação capaz de responder a esses três desafios não pode basear-se nas carências e no passado (representado pelo ensino supletivo), mas naquela que, reconhecendo os jovens e adultos como sujeitos plenos de direito e de cultura, percebendo quais são as suas pretensões de ensino/aprendizagem na atualidade, para que possam transformá-los coletivamente, e daí seja responsável por uma educação realmente transformadora e que insira ideais sólidos de vida que os apresente e os mantenham fortes e combatentes em potencial às aspirações profissionais, mercadológicas e educacionais atuais, transformando esperanças subjetivas em efetivas.

2.3 Cenário de criação do ensino supletivo e dos CEJA

Há de se relatar que uma grande parte do projeto educacional do período ditatorial foi consolidada e atestada pela LDBEN de 1971. E foi no capítulo IV desta Lei que o ensino supletivo foi regulamentado e posteriormente, especificado pelo Parecer nº 699 de 28 de julho de 1972, que tratava de reafirmar o compromisso da Lei anterior a respeito do ensino supletivo em seu artigo 24:

O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. (BRASIL, 1971)

Note que o fragmento acima dimensiona a mínima importância para a educação desses jovens e adultos, principalmente quando cita a função de apenas “suprir” a escolarização daquele alunado, e mais, para que isto ocorra demandava um “repetitivo retorno” daquele alunado à escola com as funções de aperfeiçoamento ou atualização.

A LDBEN de 1971 também tratou da questão dos exames supletivos em seu artigo 26:

Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho. (BRASIL, 1971)

Da própria interpretação da Lei se compreende que os exames supletivos se preocuparam com “a parte” do currículo do núcleo comum nacional, dando um caráter complementar àqueles exames. E mais, atesta sua validade como qualificador para o então 2º grau, abrangendo o “mínimo” de saber. Será que o ENCCEJA e o ENEM seguem esta mesma fórmula?

Segundo Di Pierro & Haddad (2000), esses dois documentos, a LDB de 1971 e o Parecer de 1972, se fundamentam em três ideias-força: a primeira é a definição do ensino supletivo como um subsistema integrado e independente, mas intimamente ligado ao Sistema Nacional de Educação da época; a segunda é de colocar o ensino supletivo voltado para o desenvolvimento nacional (assim como todas as ideias do regime militar), seja pela alfabetização de jovens e adultos para a mão-de-obra marginal, seja pela formação da força de trabalho; e a terceira foi a de doutrinar uma metodologia para o ensino supletivo, o que contrapôs radicalmente às experiências dos movimentos de educação popular, principalmente porque tinham uma metodologia voltada para o social.

Com o intuito de repor a escolarização perdida por aqueles jovens e adultos, o ensino supletivo tinha basicamente quatro pilares: *suplência*, *suprimento*, *aprendizagem* e *qualificação*. Basicamente, a *suplência* tentava suprir a escolarização regular perdida em “idade própria” através de cursos e exames; o *suprimento* visava a volta à escola com aperfeiçoamento ou atualização para os alunos que deixaram o ensino regular no todo ou em parte; a *aprendizagem* imputa a uma formação metódica para o trabalho, basicamente a cargo do SENAI e do SENAC, e posteriormente com a criação dos CEJA; e por último, a *qualificação* ficou encarregada pela profissionalização sem preocupar-se com a educação geral e formação humana. (DI PIERRO & HADDAD, 2000)

Cabe ressaltar que esses quatro pilares do ensino supletivo poderiam ter tomado por base intenções mais claras de priorizar realmente os cursos e exames que visassem à formação e aperfeiçoamento para o trabalho e a liberdade de

organização, para que o ensino supletivo não se colocasse como um “filho pobre do ensino regular”.

Nesse ínterim foram então criados os Centros de Estudos Supletivos³¹ em todo o país, com a proposta de ser um modelo de educação do/para o futuro, atendendo às necessidades de uma sociedade em processo de modernização. Na verdade, o principal objetivo era/é escolarizar um grande número de pessoas mediante um baixo custo operacional, satisfazendo as necessidades do mercado de trabalho competitivo com a exigência de escolarização cada vez maior, mas não necessariamente qualificada e significativa. (SOUZA, 2005)

Porém a implantação dos CES (atualmente CEJA) não era tão simples, estava condicionada aos Conselhos Estaduais de Educação, mas no Rio de Janeiro, esta situação foi ultrapassada, sendo fundado o primeiro CEJA no ano de 1976 na cidade de Niterói. Já as normas de estrutura e funcionamento foram baseadas nos CEJA de Caxias, Niterói e do Instituto de Educação, sendo posteriormente aplicado a todos os outros que viessem a ser criados pela Secretaria de Educação, apesar destas normas só serem de fato aprovadas pelo Parecer nº 97 de 1991.

Ainda pensando com Souza (2005), além dos CEJA, apareceram também a figurar os Núcleos Avançados dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos (NACEJA), voltados para atender as necessidades específicas de uma classe, podendo ser instalados em empresas (por exemplo, o SENAI), em hospitais, em associações de moradores, etc. Mas esta parceria não era simples, pois eram avaliados vários quesitos tais como espaço físico, possibilidade real de frequência, os sujeitos-alvo, material a ser disponibilizado, entre outros. Alguns Centros de Estudos de Jovens e Adultos - CEJA até hoje mantêm os Núcleos Avançados dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos - NACEJA.

Outra forma de implantação dos CEJA é através de parceria com escolas estaduais regulares, como ocorre no CEJA de São Gonçalo, que funciona nas instalações de um CIEP, voltando suas atividades principalmente para recuperação, adaptação, ou cobertura da falta de disciplinas e/ou professores. Mas atualmente os CEJA recebem principalmente alunos em situação de dependência advindos de escolas públicas, fato observado e relatado pelas diretoras dos CEJA pesquisados.

³¹ Atualmente com a nomenclatura CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos, de acordo com Ato do Sr. Secretário de Educação do RJ - Wilson Risolia, em Resolução SEEDUC nº 4.673, de 23 de fevereiro de 2011.

Durante a pesquisa³², constatei que a rede estadual de ensino possui 54 (cinquenta e quatro) CEJA e 12 (doze) NACEJA, espalhados em todas as regiões, ao longo de quase todos os municípios do Estado, podendo este número variar rapidamente, devido ao caráter específico e nômade dos NACEJA.

Diante desse contexto do ensino supletivo e, por conseguinte da EJA, os CEJA começam a se transformar numa realidade da educação nacional daquela década, coexistindo entre diferentes visões a respeito do papel e dos sentidos da educação daqueles jovens e adultos, uma com a lógica conservadora e autoritária, outra, formada por segmentos progressistas. Mais que ideologias, o que realmente importa é o referencial de formação humana, transformadora, fundamentada em princípios e práticas além dos interesses das elites e do capital. (SOUZA, 2005)

Com o fim do regime militar e a retomada das eleições diretas em meados dos anos de 1980, foi criado um ambiente político-cultural mais favorável para que os sistemas de ensino público começassem a romper com o paradigma compensatório do ensino supletivo e, recuperando o legado dos movimentos de educação e cultura popular, desenvolvessem experiências inovadoras de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. De fato, algumas das iniciativas mais bem sucedidas do período da redemocratização foram conduzidas por governos locais, em parceria com organizações e movimentos sociais, que emergiram na cena política e impulsionaram o reconhecimento dos direitos sociais na Constituição Federal de 1988, dentre os quais os dos jovens e adultos ao ensino público gratuito.

Esse movimento de renovação pedagógica, entretanto, não repercutiu senão de modo tênue nas redes estaduais de ensino, que continuam apegadas ao paradigma compensatório e, apesar do processo de municipalização iniciado nos anos de 1990, ainda registram a maior parte da matrícula na educação escolar de jovens e adultos, respondendo também pela realização dos exames e pela manutenção da maioria dos CEJA, ainda sobreviventes dessas políticas educacionais compensatórias, precoces e produtora de diplomas.

³² Dados consultados no site da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) Disponível em: <www.educacao.rj.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2011.

2.4 Apresentando os CEJA

Quanto à localização geográfica, consultando o site da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEDUC) e posteriormente constatado nas primeiras visitas, nota-se que os CEJA (antigo CES), em sua maioria, são instalados às margens de rodovias ou estradas importantes, aparentemente a fim de imputar maior notoriedade e facilitar o acesso para o seu alunado, são lotados em prédios públicos geralmente cedidos, com acomodações pouco confortáveis e pequenas. Por exemplo, logo nas primeiras visitas efetuadas nesta pesquisa, constatei que o CEJA de Niterói está situado à Avenida Amaral Peixoto, a principal do município; o CEJA de Itaboraí está localizado às margens da RJ-104, principal ligação da metrópole com a Região dos Lagos e o CEJA de São Gonçalo fica no centro comercial do município a poucos metros da BR-101, distando poucos quilômetros da capital.

O funcionamento dos CEJA é restrito das segundas às sextas-feiras, no horário contínuo, geralmente das oito às vinte horas e dispõe de uma estrutura física ínfima com todos os pavimentos num mesmo andar, quase sempre divididos em sala da secretaria/direção, sala(s) de atendimento aos alunos e um pequeno pátio e uma cantina (dados obtidos após visitação das Unidades pesquisadas). Como de praxe em todas as escolas pertencentes ao Governo do Estado, os CEJA também contam com uma pequena cantina, onde diariamente e nos três turnos, são servidos lanches aos alunos que desejarem, pois nestas unidades não há refeições.

Quanto à possibilidade de retorno aos estudos desse alunado jovem e adulto, podem se matricular nos CEJA os alunos maiores de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, não sendo permitida nenhuma concessão ou facilitação a respeito da idade, devido a esta norma ser decretada/regulamentada pela LDB em seu artigo 38, inciso 1º:

Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: 1 – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos (15 anos); 2 – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos (18 anos). (BRASIL, 1996[2])

O sistema de ensino-aprendizagem dos CEJA não requer frequência obrigatória e as avaliações são feitas em módulos (apostilas) das diversas disciplinas da base nacional curricular. Contudo, esta metodologia adotada pode ter gerado ao longo dos tempos alguns problemas, por exemplo, um primeiro seria o fato de os cursos não exigirem frequência fazendo com que os índices de abandono sejam elevados (até pela facilidade de retorno que pode ser a qualquer momento, a critério do aluno); outra barreira é a de que o atendimento ao alunado é individual, o que de certa forma impede a maior socialização dos alunos; e por último e por mim considerado o principal problema, é o da busca por uma formação rápida (aligeirada), retorno (im)provável, a fim de ingressar imediatamente no mercado de trabalho, o que restringe o aluno à busca apenas do diploma sem conscientização da necessidade do aprendizado, do saber institucional e da preparação significativa para o mercado de trabalho.

Quanto às disciplinas oferecidas nos CEJA, seguindo a base curricular nacional, o *ensino fundamental* tem a grade curricular baseada em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Já o *ensino médio*, consta de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, História, Geografia, Física, Química, Sociologia, Filosofia, Literatura, Língua Inglesa ou Espanhola e Artes (no caso específico da Unidade de Itaboraí, a professora de arte tem uma sala separada em que ministra aulas de canto, violão e flauta, somente para os alunos interessados e não obrigatório).

Importante ressaltar, como dito anteriormente, que o espaço físico dos CEJAs visitados, comum a todos do Estado, é bem reduzido e não muito confortável para o bem-estar dos envolvidos, o que faz os alunos dos CEJA se tornarem basicamente “itinerantes”, devido às suas rápidas permanências nas instalações e em horários variados, pois vão à unidade escolar apenas para realizar suas avaliações e/ou sanar dúvidas dos módulos com os respectivos professores das disciplinas oferecidas, dando aos CEJA características de um local de passagem.

Durante o período de observação nas primeiras visitas às Unidades pesquisadas (Itaboraí, São Gonçalo e Niterói), constatou-se que os CEJA possuem obrigatoriamente em seu quadro de funcionários uma diretora, uma diretora-adjunta, uma ou duas secretárias, um ou dois auxiliares de secretaria, pelo menos um

servente, uma ou duas merendeiras e no máximo vinte professores divididos entre as onze ou doze disciplinas ministradas da base nacional curricular.

E vivenciando a realidade do CEJA/Itaboraí, na qual estou inserido no quadro docente como professor de Matemática desde 2008, fica explícito e notório que o número de funcionários é muito reduzido e insatisfatório para o atendimento de qualidade daqueles alunos, visto que há uma grande demanda (fato comprovado pelo grande número de alunos matriculados³³) que se estende por uma vasta área demográfica e populosa, bem como nos municípios de São Gonçalo e Niterói.

2.5 COMPERJ: uma realidade para os alunos do CEJA?

Este tópico tem por objetivo apresentar ao leitor a dimensão de um dos principais empreendimentos da história da PETROBRAS: o Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ), que marca a retomada da Companhia no setor petroquímico e pretende transformar o perfil socioeconômico³⁴ de sua região de influência e, portanto, dos alunos dos CEJA, principalmente formados pelos municípios de Itaboraí (sede), São Gonçalo, Niterói, Maricá, Tanguá, Rio Bonito, Magé, Guapimirim e Cachoeiras de Macacu.

A previsão do início³⁵ das operações é para o ano de 2014, quando o COMPERJ promoverá uma transformação ainda mais completa do petróleo, fornecendo ao mercado e à sociedade produtos de grande utilidade, que tornam a vida mais confortável e prática: os plásticos e outros produtos petroquímicos, que hoje são encontrados em qualquer residência, escritório, automóvel e no campo.

Segundo estimativas do governo federal³⁶, o empreendimento prevê a geração de mais de 200 mil empregos diretos, indiretos e por “efeito-renda”, durante

³³ Vide tópico 1.2.3, parágrafo 4º, que apresenta dados sobre o número de alunos matriculados nos CEJA Itaboraí, São Gonçalo e Niterói, nos anos de 2008, 2009 e 2010, apontando números acima dos 2 mil alunos matriculados por ano.

³⁴ Dados da Fundação Getúlio Vargas (FGV) em pesquisa encomendada pela Firjan em *COMPERJ: potencial de desenvolvimento produtivo*. FGV, Maio – 2008.

³⁵ Dados retirados do site <www.comperj.com.br>. Acesso em: 04 de abr. 2011.

os cinco anos da obra e após a entrada em operação, todos em escala nacional, mas atendendo principalmente aos residentes da região, devido à facilidade de instalação e remoção.

A PETROBRAS, no Rio de Janeiro, constituiu-se de seis sociedades anônimas, subsidiárias e integrais, onde num primeiro momento, a PETROBRAS deterá 100% do capital total e votante dessas seis companhias, quando será feita a implantação do modelo de integração e relacionamento das empresas do COMPERJ. Com a constituição dessas empresas, a PETROBRAS iniciará a fase de preparação do projeto para a entrada de potenciais sócios e, desta forma, sendo gerados ainda mais empregos neste setor.

Com o intuito de oportunizar a participação da mão de obra local na implementação do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro, a PETROBRAS criou em 21 de janeiro de 2009, o Centro de Integração do COMPERJ³⁷, que visa a qualificação de cerca de 30 mil profissionais nos 11 municípios situados na área de influência do empreendimento (Itaboraí, São Gonçalo, Cachoeiras de Macacu, Casimiro de Abreu, Guapimirim, Niterói, Maricá, Magé, Rio Bonito, Silva Jardim e Tanguá). Neste Centro são oferecidos cerca de 60 tipos de cursos gratuitos, ministrados em ciclos por instituições de ensino parceiras da região. Desse total, 82% serão em nível básico, 17% em nível técnico e 1% em nível superior e em cada um dos municípios há previsão de instalações fixas ou móveis que possibilitarão a realização dos cursos identificados como necessários para o desenvolvimento local.

³⁶ Idem 31.

³⁷ A estrutura física do Centro de Integração do COMPERJ, localizado no município de São Gonçalo, possui 3.000 m² de área construída com capacidade para atender 370 alunos em até três turnos, possuindo em suas instalações auditório, biblioteca e laboratório de Informática. O ingresso ocorre por meio de processo seletivo público e a intenção é de fazer do Centro de Integração um grande articulador local, que irá contribuir para o desenvolvimento social e industrial da região.

2.5.1 COMPERJ em números³⁸

A PETROBRAS decidiu ampliar a capacidade de refino do COMPERJ para 165 mil barris/dia de óleo pesado nacional (a chamada 1ª unidade de refino) com uma 2ª unidade de refino também com a mesma capacidade, com previsão de funcionamento em três ou quatro anos após a entrada em operação.

O COMPERJ será formado por uma refinaria e algumas unidades geradoras de produtos petroquímicos de 1ª geração como propeno, butadieno, benzeno, entre outros, e com uma capacidade de eteno da ordem de 1,3 milhão de toneladas/ano. Haverá também um conjunto de unidades de 2ª geração petroquímica com produção de estireno, etileno-glicol, polietilenos e polipropileno, entre outros. Além disso, haverá uma Central de Produção de Utilidades (CDPU), responsável pelo fornecimento de água, vapor e energia elétrica necessários para a operação de todo o Complexo, o que o torna energeticamente auto-suficiente.

O projeto prevê, ainda, empresas de 3ª geração, que poderão ser atraídas pelo COMPERJ e se instalar também nos municípios vizinhos e ao longo do Arco Metropolitano, que ligará Itaboraí ao Porto de Itaguaí, e serão responsáveis por transformar esses produtos petroquímicos de 2ª geração em bens de consumo, tais como: componentes para as indústrias montadoras de automóveis, materiais cirúrgicos e linha branca como eletrodomésticos, dentre outros. Cabe ressaltar que a atração dessas indústrias depende também de uma maior atratividade por parte das esferas municipal e estadual - esperanças subjetivas.

³⁸ Dados retirados do site oficial da Petrobrás – COMPERJ: Disponível em: <www.comperj.com.br>. Acesso em: 05 de abr. 2011.

2.5.2 Localização geográfica do COMPERJ

O COMPERJ está sendo construído no município de Itaboraí em uma área (vide mapa a seguir) de 45 milhões de metros quadrados, o equivalente aproximado a mais de seis mil campos de futebol.

O município de Itaboraí (sede do Complexo) está localizado próximo aos Portos de Itaguaí (103 km) e Rio de Janeiro, dos terminais de Angra dos Reis (157 km), Ilhas d'Água e Redonda (30 km) e é atendido por rodovias e ferrovias, além das sinergias com a REDUC³⁹ (50 km), com as plantas petroquímicas da Rio Polímeros e da Suzano (50 km) e com o Centro de Pesquisas e Desenvolvimento Leopoldo Américo Miguez de Mello - CENPES⁴⁰ (38 km).

Estes dois pequenos parágrafos transmitem a dimensão político-espacial do que representará o COMPERJ para toda a região que o cerca, mostrando que o Complexo demandará de uma imensa estrutura física, com a ampliação dos sistemas rodoviário, ferroviário, aeroviário e naval, a fim de que sustente o escoamento e traslado de materiais, insumos, derivados e máquinas para toda a região.

³⁹ Refinaria de Duque de Caxias (REDUC) era a mais completa e complexa refinaria do sistema Petrobras (até a criação do COMPERJ), tendo sido inaugurada em 1961 com seis unidades, além da casa de força. Localiza-se na Rodovia Washington Luís, km 113,7, no distrito de Campos Elísios (Duque de Caxias). O complexo industrial da refinaria é distribuído numa área de aproximadamente 13 km² e é responsável por cerca de 4,8 bilhões de reais por ano em impostos pagos ao governo. Serão 52 produtos comercializados por esta refinaria, dentre estes óleos básicos para lubrificantes, diesel, gasolina, GLP, nafta, querosene de aviação, parafinas, óleo combustível e aguarrás.

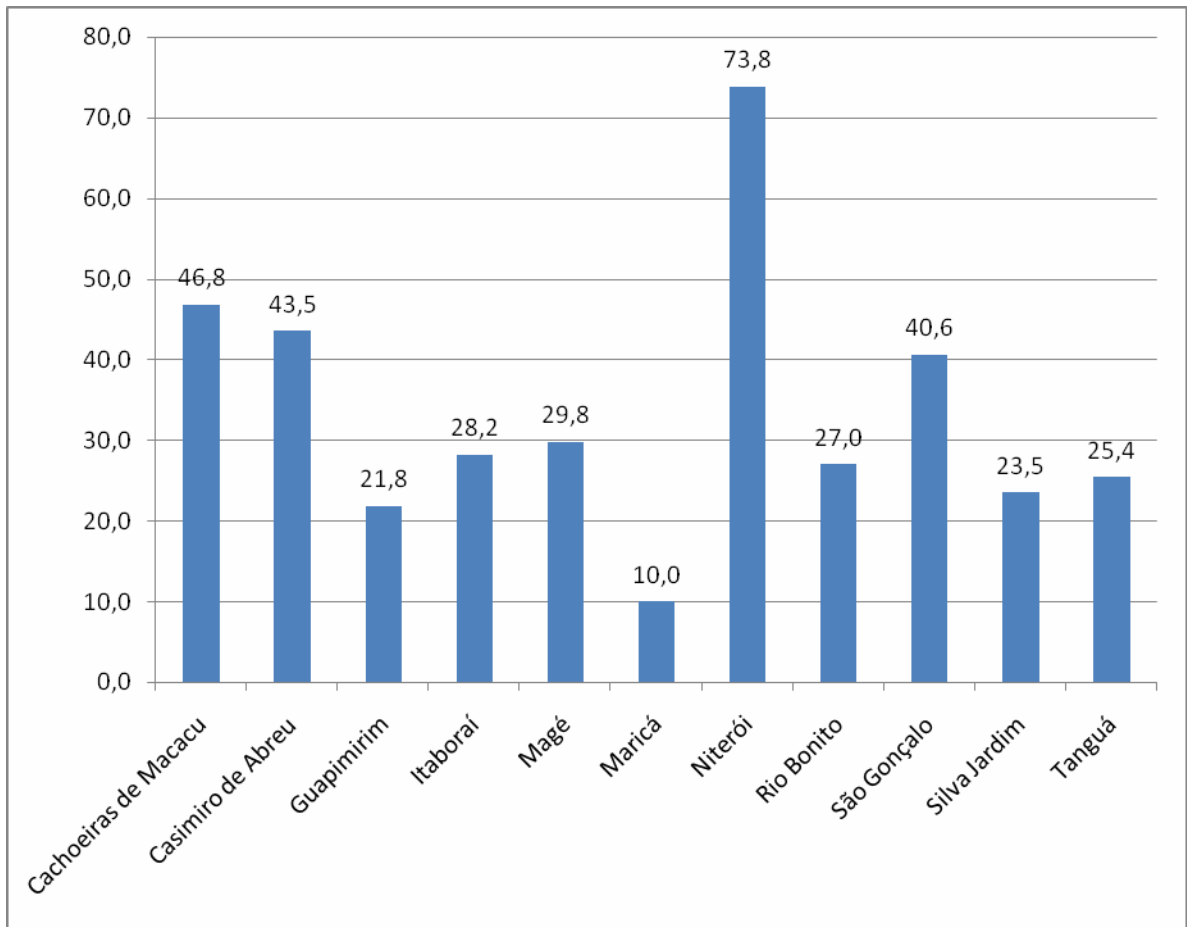
⁴⁰ O Centro de Pesquisas e Desenvolvimento Leopoldo Américo Miguez de Mello (CENPES) tem o objetivo de atender às demandas tecnológicas que impulsionam os projetos da Petrobras. Uma de suas principais áreas, a tecnologia é a base para a consolidação e a expansão da empresa no cenário da energia mundial. A companhia é atualmente a maior empresa brasileira e a 15ª do mundo, de acordo com os critérios da publicação *Petroleum Intelligence Weekly* (PIW). Disponível em: <<http://www2.petrobras.com.br/portal/tecnologia.htm>>



Fonte: <https://diariodopresal.wordpress.com/tag/comperj> (Acesso em: 05 Abr. 2011)

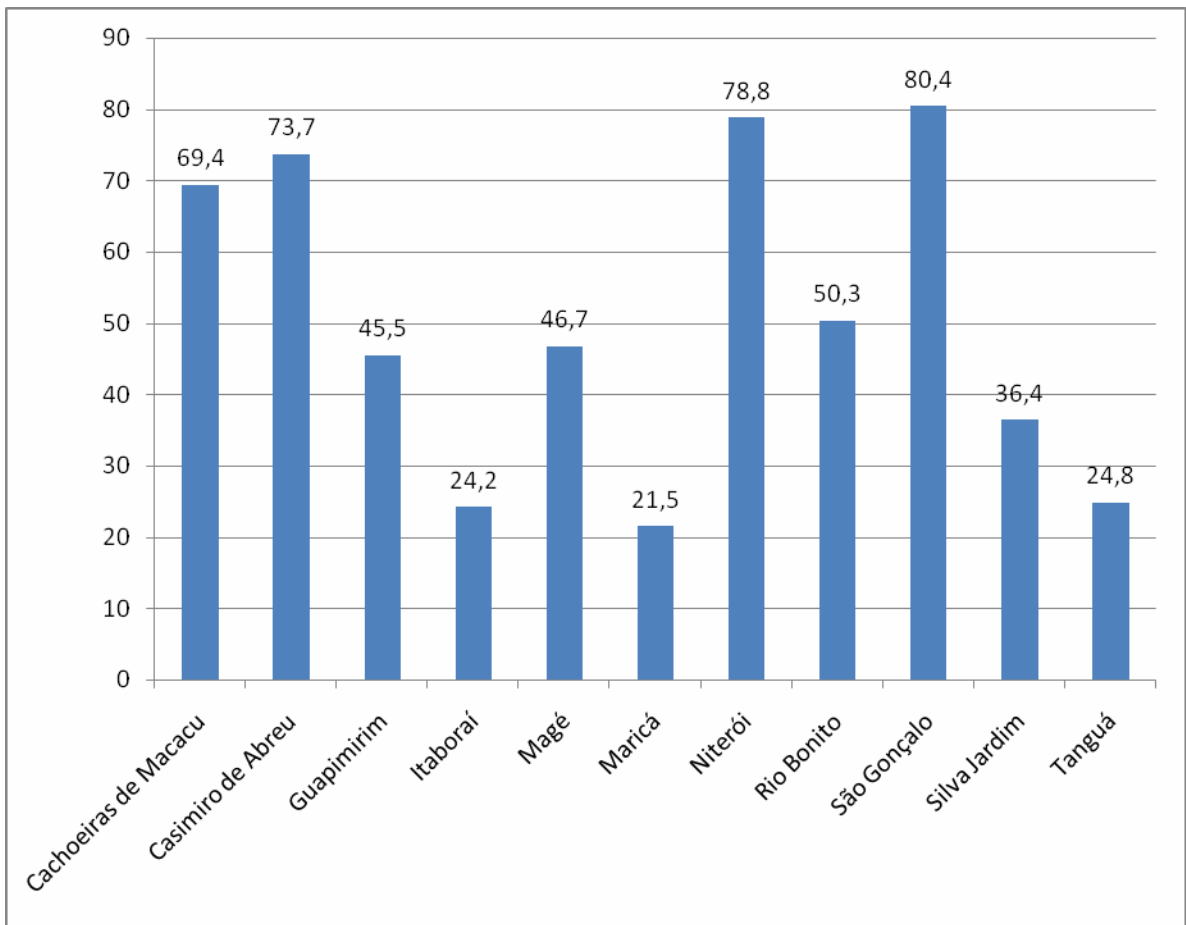
Toda esta grandeza em números, explicam Sanchez et al. (2009), se deve à distribuição geográfica em torno da capital, o que configura todos os municípios do COMPERJ como cidades-dormitórios, cuja população está fortemente vinculada ao mercado de trabalho da metrópole, apenas utilizando as suas residências para o descanso noturno, passando grande parte do dia a trabalho no centros urbanos do RJ e Niterói. Outra característica apresenta-se através da instalação de novas configurações urbanas na região, como no acelerado surgimento de condomínios e assemelhados, trazendo para a região uma supervalorização da terra, pressão por deslocamentos populacionais e alterações das características urbanísticas a fim de atender à demanda de tais mudanças do uso do solo.

E considerando toda esta movimentação para instalação e funcionamento do COMPERJ, apresento dados alarmantes a respeito da região, no tocante à rede de água e esgotos, que deveriam nortear investimentos a fim de melhorar a qualidade de vida da população ali residente, especialmente a ligada diretamente ao COMPERJ. Tais dados mostram desigualdades claras e preocupantes quanto às fragilidades marcantes principalmente na cidade de Itaboraí (sede do COMPERJ), a qual possui apenas 24% de suas moradias com água encanada e 28% com tratamento e rede de esgoto.

Gráfico 2: Acesso à Rede de Esgoto por municípios ligados ao COMPERJ

Fonte: Tribunal de Contas do Estado do RJ – TCE/2006

Gráfico 3: Acesso à Rede de Água Encanada por municípios ligados ao COMPERJ



Fonte: Tribunal de Contas do Estado do RJ – TCE/2006

Logo, nota-se que a região do COMPERJ, em especial o município sede, explicita uma tendência ao mercado informal, que poderá agravar-se a considerar experiências anteriores de municípios onde foram instaladas empresas petroleiras cujos efeitos foram bastante negativos, tais como Campos e Duque de Caxias, onde forte pressão populacional em busca de emprego, serviços e equipamentos públicos acarretaram um cenário de ausência de planejamento urbano-regional para atender as demandas ali vigentes.

2.5.3 Impacto econômico e social do COMPERJ para a região

A Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro – FIRJAN – divulgou em 20 de maio de 2008, um estudo sobre o COMPERJ – Potencial de Desenvolvimento Produtivo, elaborado pela Fundação Getúlio Vargas. O documento analisa as variáveis de infra-estrutura, recursos físicos e humanos, importância para cada município direta ou indiretamente atingido, impacto econômico e geração de empregos. O estudo apresenta números projetados para dois cenários possíveis decorrentes dos investimentos que serão reunidos pelo COMPERJ na região afetada: um mais otimista e outro mais conservador.

No cenário mais otimista, o estudo prevê que a cadeia do plástico na região seja completada por até 724 indústrias do setor, cerca de 90% de micro e pequenas, atraídas pela disponibilidade de matéria-prima. Pelo cenário mais positivo, apenas essas empresas seriam responsáveis por investimentos de aproximadamente R\$ 1,8 bilhão e faturamento anual de R\$ 4,8 bilhões com geração de cerca de 271 mil empregos (168 mil no Estado do Rio) até 2015, o que chegaria a produzir, em valor adicionado anual para o País, aproximadamente R\$ 13 bilhões (cerca de R\$ 10,6 bilhões no Rio de Janeiro)⁴¹.

Em um menos otimista, seriam aproximadamente 362 novas indústrias, com investimentos de cerca de R\$ 900 milhões e faturamento anual próximo aos R\$ 2,4 bilhões.

Vide abaixo os cenários conservador e otimista de geração de empregos por ano na região do COMPERJ, a saber:

⁴¹ Dados da Fundação Getúlio Vargas (FGV) em pesquisa encomendada pela Firjan em *COMPERJ: potencial de desenvolvimento produtivo*. FGV, Maio – 2008.

**Tabela7: Cenários de Impactos Econômicos – Geração de Empregos
Cenário Conservador**

Cenários de Impactos Econômicos – Geração de Empregos
Cenário Conservador

Região de Análise	Fase de Implantação								Fase de Operação
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Ano Típico
	Geração de Empregos								
Direta	1.476	3.358	2.680	14.219	21.700	10.419	1.919	3.027	41.362
Ampliada menos a Direta	2.929	6.664	5.318	28.213	43.058	20.654	3.405	4.762	62.331
Restante do Rio de Janeiro	680	1.547	1.234	6.548	9.994	4.799	903	1.454	12.843
Brasil menos RJ	6.652	15.132	12.076	64.065	97.775	46.943	8.606	13.514	80.066
TOTAL	11.738	26.701	21.308	113.044	172.527	82.815	14.834	22.758	196.602

Fonte: FGV
Ano 2006

**Tabela 8: Cenários de Impactos Econômicos – Geração de Empregos
Cenário Otimista**

Cenários de Impactos Econômicos – Geração de Empregos
Cenário Otimista

Região de Análise	Fase de Implantação								Fase de Operação
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Ano Típico
	Geração de Empregos								
Direta	1.476	3.358	2.680	14.219	21.700	10.545	4.447	10.845	62.961
Ampliada menos a Direta	2.929	6.664	5.318	28.213	43.058	20.620	2.729	2.670	90.093
Restante do Rio de Janeiro	680	1.547	1.234	6.548	9.994	4.818	1.271	2.590	15.442
Brasil - RJ	6.652	15.132	12.076	64.065	97.775	47.111	11.968	23.912	102.409
TOTAL	11.737	26.701	21.308	113.045	172.527	83.094	20.415	40.017	270.905

Fonte: FGV
Ano 2006

Note que na fase de operação do COMPERJ, prevista para 2014, a previsão é de mais de 196 mil empregos gerados, chegando a mais de 296 mil numa vertente mais otimista da pesquisa, imputando a estes dados o conceito de esperança subjetiva, dada a probabilidade de acontecimento ou não desta afirmação.

Dentre outras estimativas consideradas pelo estudo da FIRJAN, também estão aquelas que poderão afetar o futuro econômico e sócio-ambiental dos municípios direta ou indiretamente atingidos pelo COMPERJ: 46% das novas indústrias do setor deverão se instalar nos sete municípios que foram demarcados pelo estudo como região de influência direta (Cachoeira de Macacu, Guapimirim, Itaboraí, Magé, Rio Bonito, São Gonçalo e Tanguá). Está previsto também grande potencial de concentração nos municípios de Duque de Caxias (13,5%), Nova

Iguaçu (9,0%) e Queimados (8,8%), considerados parte da região de influência ampliada do Complexo.

Visto um pouco da influência econômica almejada com o COMPERJ, falaremos agora de alguns dos principais problemas sociais para a região; um primeiro é o aumento da população na sede do COMPERJ, pois só em 2010 foram 50 mil novos moradores no município de Itaboraí, totalizando 300 mil habitantes⁴², o que representou um aumento de cerca de 20%; um segundo problema, o aumento significativo do comércio e de instalação de empresas, pois cerca de 160 novas empresas se instalaram no ano de 2010 em Itaboraí, que vive intensamente uma explosão imobiliária, fazendo com que a cidade virasse alvo certo de construtoras e incorporadoras de todo o país, até janeiro de 2011, já eram 12 instaladas. Por exemplo, a construtora Rossi em parceria com a corretora Patrimóvel, vendeu em apenas um fim de semana 60 dos 160 apartamentos de um conjunto residencial chamado Reserva Imperial, localizado no centro comercial do município.

Problema já enunciado e enfatizado por Sanchez et. al. (2009, p.12):

O padrão de ocupação territorial se mostra bastante semelhante na maioria dos municípios da região leste-fluminense. Tradicionais características rurais aparecem combinadas com crescentes ocupações irregulares, carência de infra-estrutura de saneamento ambiental, problemas de transporte e mobilidade urbana e instrumentos precários de política e planejamento urbano-regional. Ressalta-se, contudo, as exceções quanto a tipologia rural de ocupação, nos casos de Niterói e São Gonçalo, municípios que possuem grande área urbana em relação à sua área total e onde é forte a verticalização e o adensamento.

Esta intensa movimentação na região já faz com que a cidade sofra os dilemas do futuro industrial precoce: os preços dos imóveis não param de subir, aluguéis muito caros, reflexos inerentes ao fluxo migratório constante. E com isso, vem trazendo problemas de infra-estrutura, como por exemplo, o de que menos de um terço da população de Itaboraí conta com redes de água, esgoto e saneamento básico; áreas de estacionamento ficam sobrefaturadas e raras; alimentos mais caros devido à grande demanda de consumidores em potencial, entre outros. Mas isto é só o início desta transformação capitalista precoce. O estudo da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN) também aponta que o COMPERJ vai atrair entre 320 e 700 indústrias para o município nos próximos anos e a

⁴² Dados do Censo Demográfico 2010 - IBGE.

expectativa é que em dez anos a população chegue a um milhão de habitantes. Aumento de indústrias, aumento de migração, aumento de população, aumento de emprego. Aumento de desemprego? Aumento de infra-estrutura? Aumento e melhoria na educação?

2.6 E a educação na região?

Todas as modificações relatadas anteriormente também nos remetem a analisar a questão da educação na região, como aponta o Secretário de Trabalho e Renda⁴³ do município de Itaboraí:

O COMPERJ gerou seis mil empregos em 2010. Este ano (2011), o número deve ficar entre 10 mil e 11 mil. Mas estamos atentos a isso. Como a mão de obra na cidade não tem qualificação, estamos em um esforço de capacitação, conversando com o governo estadual e federal para trazer escolas técnicas e profissionalizantes. Sem isso, vamos ficar sem as melhores vagas.

Logo, a questão da mão-de-obra vem a ser um fator relevante na disponibilidade de trabalhadores qualificados e preparados à entrada nestes setores industrial e comercial emergentes. De fato, na pesquisa da FIRJAN⁴⁴ voltada para a identificação das perspectivas estruturais do mercado de trabalho na indústria brasileira, tendo como horizonte o ano de 2015, quase 100% dos respondentes consideraram o curso técnico e/ou o ensino médio como requisito essencial para a contratação de trabalhadores de instalações e máquinas de produtos plásticos no COMPERJ.

Ainda de acordo com os estudos da FIRJAN⁴⁵, os cenários traçados para migração e evolução populacional tornam a questão da capacitação da mão-de-obra local fundamental para a determinação do impacto do COMPERJ sobre o

⁴³ Entrevista do Sr. Secretário de Trabalho e Renda do município de Itaboraí - Saíde Abrão ao Caderno de Economia do Jornal O Globo em 09 de janeiro de 2011 cujo título: *Com obras do COMPERJ, Itaboraí sofre 'boom' imobiliário e enfrenta os males da migração.*

⁴⁴ Perspectivas Estruturais do Mercado de Trabalho na Indústria Brasileira – 2015, FIRJAN, SEBRAE-RJ, Portal Empresarial e FGV, Outubro de 2007.

⁴⁵ Idem 32.

desenvolvimento humano e qualidade de vida dos municípios de sua região ampliada. De fato, é necessária a realização de esforços conjuntos por parte dos governos Federal, estadual, locais e instituições privadas e públicas para a capacitação maciça e emergencial (talvez aligeirada e precoce) da mão-de-obra não só dos municípios da região direta, mas também de toda a região de influência ampliada, ou seja, em todos os 23 municípios envolvidos no COMPERJ (vide mapa abaixo).

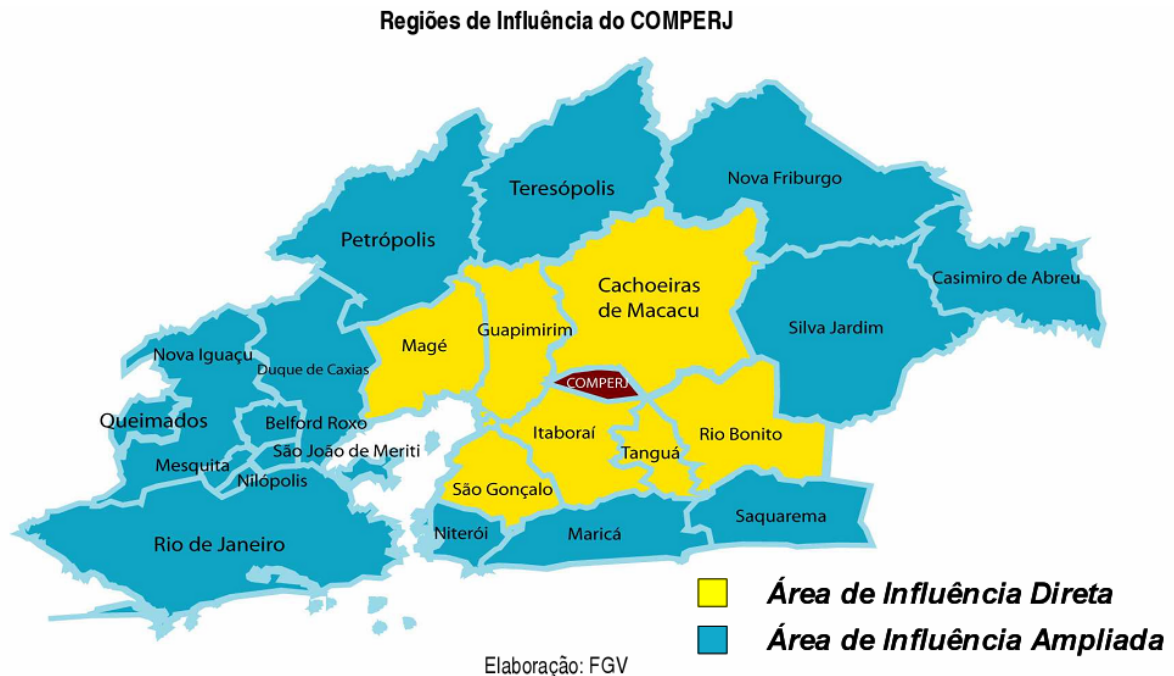
Esse desafio não é, porém, trivial, mas de extrema importância não só no primeiro momento – o de qualificação dos trabalhadores para as obras do COMPERJ – como também no momento posterior, no qual a requalificação de parte da população que será dispensada com os fins das obras civis será necessária para que esta esteja apta a trabalhar nas indústrias de material plástico e derivados. E, conforme demonstra o estudo “Perspectivas Estruturais do Mercado de Trabalho na Indústria Brasileira – 2015” (FIRJAN, SEBRAE-RJ, Portal Empresarial e FGV, Outubro de 2007), as habilidades que os empregadores irão demandar daqui a alguns anos serão bastante superiores às atualmente exigidas.

Não obstante, já vem acontecendo um movimento de exacerbação educacional na região, oferecendo cursos profissionalizantes e preparatórios para o COMPERJ, como os mesmos denominam, assim como cita Sanchez et. al. (2009, p.14):

Entre os desafios a enfrentar destacam-se os fortes movimentos especulativos baseados na representação socialmente difundida de riqueza súbita a partir da implantação do novo empreendimento. Para tanto, será necessário desencadear e fortalecer o planejamento e a gestão municipal em comunhão com a perspectiva de ação regional, com efetivo controle sobre as dinâmicas do livre-mercado.

Observando a região, num movimento inicial da pesquisa, o clima instalado já aponta fortes sinais de processos especulativos educacionais como, por exemplo, apelos em outdoors e faixas incitando os jovens da região a matricularem-se em “cursos preparatórios para trabalharem no COMPERJ” ou “curso técnico em...”, dando ênfase ao lema: prepara-te ou está fora do mercado de trabalho, como se aquele curso fosse sua real inserção mercadológica. Destarte, estes diversos cursos instalados na região, passam por um momento de aligeiramento e de contínua adaptação às aspirações vigentes na implantação do COMPERJ, o que os imputa

uma característica passageira e instantânea, sem apreciar ainda o caráter de autenticidade junto ao MEC de tais cursos, ora técnicos, ora preparatórios.



Apresentadas algumas características da região, enfatizo que talvez o papel de destaque dos CEJA em relação às demandas industrial e socioeconômica da região, seja a possibilidade de formação em nível médio desta população ainda pouco escolarizada e, que se vê atrelada às especificidades formativas necessárias para o ingresso e permanência destes jovens e adultos no mercado de trabalho, atualmente emergente e ao mesmo tempo avassalador da região estudada, especificamente nos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói.

Basicamente, é o que se pretende revelar no próximo capítulo, trabalhando as ideias de papel social e lugar social presentes na análise de discurso das entrevistas coletadas com o alunado de EJA, para que esta realidade de retorno (im)provável e esperanças subjetivas em relação à educação e ao mercado de trabalho venha à tona ou, ao contrário, seja desmistificada, apresentando uma nova tendência nos estudos preliminares. (ORLANDI, 2005)

3 A PESQUISA ATRAVÉS DOS DISCURSOS DOS ALUNOS DOS CEJA

O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele.
Immanuel Kant

3.1 Visitando as Unidades Escolares: o desenrolar da pesquisa

Como já citado em capítulo anterior, a pesquisa foi realizada em três unidades de referência em Educação de Jovens e Adultos da rede estadual ensino do Rio de Janeiro, os chamados CEJA, outrora CES, situados nos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói.

A estratégia traçada foi reunir grupos focais com pelo menos dez alunos em cada uma das unidades, entrevistando alunos multisseriados e de idade-sexo diferentes, o que começou a ser colocado em prática em dezembro de 2011.

No CEJA – Itaboraí, a pesquisa desenvolveu-se na forma de entrevista com grupo focal de dez alunos escolhidos dentre aqueles que se apresentaram como convidados no dia 12 de dezembro de 2011, sendo realizada em uma sala de aula cedida pela direção, onde os alunos foram dispostos em círculo, de forma a facilitar a comunicação e participação de todos, assim como a filmagem e os relatos.

No CEJA – São Gonçalo, a pesquisa também se desenvolveu na forma de entrevista com grupo focal, porém no dia da visita, 13 de dezembro de 2011, só existiam sete alunos disponíveis que se apresentaram como convidados na Unidade. O grupo focal foi reunido em uma sala de estudos cedida pela direção, onde os alunos, assim como em Itaboraí, foram dispostos em círculo.

No dia subsequente, 14 de dezembro de 2011, pela manhã, foi feito contato telefônico com a senhora diretora do CEJA – Niterói, informando a necessidade da pesquisa vigente naquela Unidade e se poderia acontecer naquela data, onde a

mesma informou que não haveria problema algum desde que munido de carta de apresentação do Programa, o que foi feito.

Procedendo ao CEJA – Niterói na parte da tarde e entrando em contato com a escola a fim de efetuar as entrevistas por meio do grupo focal, fui recepcionado pela secretária, informando que nas entrevistas não poderia haver quaisquer tipo de gravações (áudio e/ou filmagem), porque a Diretora determinou que tal procedimento seria possível mediante autorização prévia da Secretaria de Educação do Estado do RJ, termo de autorização dos entrevistados e termo de não-divulgação de imagens.

Percebi que, naquele momento, tais procedimentos acarretariam uma prorrogação no tempo da pesquisa e como o signatário não recebeu autorização da direção da escola para filmar ou gravar os alunos, a estratégia foi alterada para outra forma de entrevista, a de anotações e apontamentos das falas daqueles alunos, por intermédio de relatos e descrição em pauta, não sendo ao menos nem cedida uma sala para tal fim, sendo feita com seis alunos no corredor do prédio, sob a desconfiança constante da direção e funcionários.

Mediante as dificuldades e barreiras administrativas encontradas no CEJA – Niterói, pediria uma licença poético-literária sem fonte determinada e mencionaria uma frase de Aristóteles: *“A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces”*.

3.2 As entrevistas: entendendo as questões sócio-educacionais através da análise do discurso

O intuito deste tópico é apresentar, através de dados e relatos, o(s) perfil(is) do alunado dos CEJA em questão, seguindo de suas aspirações pós-diploma do ensino médio, procurando entender quais são as suas expectativas e pretensões no âmbito do trabalho assim como no prosseguimento dos estudos, objetivando reunir informações e características próprias dos indivíduos (alunos), principalmente analisando as suas intenções.

3.2.1 Perfil(s) do(s) alunos

A partir da década de 80, segundo Haddad (2000), podemos encontrar nos programas de educação de jovens e adultos basicamente dois grupos sociais: um formado por alunos mais maduros e idosos provenientes do meio rural (campestre) e outro de jovens oriundos do meio urbano cujas trajetórias anteriores de estudos foram mal sucedidas ou mal aproveitadas. O primeiro grupo vê a escola numa perspectiva de integração sociocultural, já o segundo mantém nela uma relação de tensões e conflitos aprendida nas relações sociais anteriores, carregando consigo um estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e buscam superar as dificuldades por intermédio da aceleração e recuperação dos estudos.

Em concordância com o autor e analisando as entrevistas, nota-se uma profunda relação de heterogeneidade e multiplicidades perceptíveis logo no início de cada um dos grupos focais realizados, dos quais cito o do CEJA-Itaboraí⁴⁶, que quando perguntados aos alunos⁴⁷ as suas idade, relação conjugal e prole, responderam na forma que segue:

Matheus: Tenho 18 anos, sou solteiro e não tenho filhos. **Rosana:** Casada e 2 filhos. **Maria José:** Casada, 1 filho e 32 anos. **Daniele:** Casada, 2 filhos e 28 anos. **Luiz:** 33 anos, solteiro e sem filhos. **Taís:** Casada, 2 filhos e 28 anos. **Neide:** Casada, 2 filhos e tenho 40 anos. **Luana:** Tenho 2 filhos e 26 anos. **Gabriel:** Solteiro, tenho 17 anos e não tenho filhos. **Maria de Fátima:** Sou casada, não tenho filhos e tenho 56 anos.

Fato também constatado no CEJA-São Gonçalo⁴⁸:

Michely: Tenho 18 anos, não sou casada, não tenho filhos. **Fernando:** Não tenho filhos, tenho 21 anos. **Antônio:** 20 anos, solteiro e não tenho filhos. **Pollyana:** 29, casada e dois filhos. **Lucas:** Tenho 15 anos, solteiro e não tenho filhos. **José:** Tenho quarenta anos, casado e 2 filhos.

⁴⁶ Entrevista realizada no CEJA do município de Itaboraí em 12 de dezembro de 2011, na forma de grupo focal, contando com a presença de 10 alunos.

⁴⁷ Foram utilizados nomes fictícios para todos os alunos entrevistados a fim de não identificá-los.

⁴⁸ Entrevista realizada no CEJA do município de São Gonçalo em 13 de dezembro de 2011, na forma de grupo focal, contando com a presença de 7 alunos.

Nota-se que características heterogêneas do perfil social já se revelam logo que iniciada as entrevistas, basta perceber a grande oscilação de idade e prole desse alunado. Como por exemplo, em Itaboraí, onde a aluna Luana tem 26 anos e dois filhos e no mesmo grupo a aluna Maria de Fátima tem 56 anos e não tem filhos. Ratificando, a mesma ocorrência foi percebida nos outros CEJA: de São Gonçalo e Niterói, pois foram entrevistados alunos mais jovens com filhos, assim como alunos mais maduros sem filhos ou vice-versa, o que garante que nessas Unidades não existe um padrão social e educacional fixo de série-idade-prole.

Ainda segundo Haddad (2000), um dos principais problemas da educação desses jovens e adultos é saber lidar com esses universos tão distintos nos planos etários, culturais e de expectativas em relação à escola.

Portanto, a questão de suas procedências, tanto de origem cultural quanto a de trabalho, pode-se inferir que uma grande parte dos alunos entrevistados é oriunda do meio urbano com problemas diversos de atraso escolar, principalmente relacionado a disponibilidade para o trabalho e obtenção de família precoce, ora começando a trabalhar muito jovens, ora assumindo a responsabilidade de sustento da família muito cedo. Mas também existe uma parte desse alunado advinda do meio rural, do trabalho informal e desempregados.

O que pode ser observado nas relações de trabalho do grupo focal do CEJA-Itaboraí, a saber:

Matheus: Não estou trabalhando, no momento estou desempregado, preferi que ficasse assim por enquanto, para que eu possa me dedicar mais aos estudos!

Rosana: Não tô trabalhando e... preferi me empenhar assim nos estudos para terminar e ver o que eu possa fazer!

Daniele: Trabalho por conta própria... e eu estou me dedicando aos estudos porque eu tenho uns objetivos e pretendo alcançá-los.

Luiz: Eu trabalho de motorista de ônibus há três anos. E pretendo terminar os estudos para adquirir algo melhor!

Neide: Eu trabalho, sou autônoma. Pretendo fazer um curso técnico.

Luana: Eu não estou trabalhando, pois eu fiz um acordo com meu marido. Eu vou estudar aqui, terminar, tentar entrar numa faculdade.

Gabriel: No momento não estou trabalhando, estou desempregado, mas pretendo me dedicar aos estudos porque eu tenho objetivo de prestar concurso público.

Maria de Fátima: Eu trabalho há 23 anos na Prefeitura de Itaboraí, sou concursada e é isto, estou estudando para poder me tornar inspetora de alunos, pois eu sou merendeira. Pois agora é... tem...

Fernando: Eu parei (os estudos) por causa de trabalho também. Eu trabalho numa empresa que tem três horários, manha, tarde e noite, revezando, aí não tem como ter horário pra estudar! Trabalho direto! Ai, eu vim pra cá em fevereiro deste ano (2011), tô na batalha para terminar o ensino médio a fim de entrar na faculdade, pois vou tentar engenharia de produção para continuar na mesma área que estou.

Mesmo contando com alguns alunos bem sucedidos em relação ao trabalho estável, como se constatou no caso da aluna Maria de Fátima, funcionária pública da Prefeitura Municipal de Itaboraí, nota-se que grande parte dos alunos está em situação de subemprego ou mesmo desemprego, ora porque ainda não definiram seus objetivos profissionais devido a pouca idade e/ou atraso escolar, ora por acumularem problemas históricos ora familiares, o que os levou precocemente ao trabalho informal.

E mais, ainda que alunos como a Maria de Fátima e o Luiz estejam na situação cômoda em seus respectivos empregos, revela-se nas entrevistas a expectativa de melhorias em relação aos seus anseios trabalhistas, buscando através dos estudos alguma progressão funcional, contudo baseada numa política assistencial, que historicamente, tem sido característica dos CEJA.

Em concordância com Rodrigues (2010), a referência social da educação de jovens e adultos se perde na medida em que os grupos que a frequentam são acometidos de uma demanda assistencial aos que não tiveram acesso ao ensino na idade correta, e não como um direito numa sociedade em que o conhecimento adquiriu centralidade para os processos de socialização. Trata-se, portanto, a visão de promover a educação de jovens e adultos, considerando os fundamentos técnico-científicos do atual desenvolvimento da sociedade capitalista articulados às lutas dos trabalhadores por igualdade de condições sociais, econômicas e políticas, o que parece não existir nessa relação com esses jovens e adultos estudantes e trabalhadores.

E também, Di Pierro (2005) relata que em um país onde o acesso à educação é seletivo, segregado, guardando simetria com as profundas desigualdades geográficas e socioeconômicas, como é o caso do Brasil, a identidade político pedagógica da educação de jovens e adultos não foi construída com referência às características psicológicas ou cognitivas das etapas do ciclo de vida (jovens, adultos, idosos), mas sim, em torno de uma representação social enraizada, de um lado, no estigma que se apoia sobre os analfabetos nas sociedades letradas e, de outro, em uma utópica homogeneidade sociocultural dos alunos conferida pela condição de camponeses ou migrantes rurais (ou sua descendência) e

trabalhadores de baixa qualificação pertencentes a estratos de escassos rendimentos, apresentados com clareza no relato da aluna Maria de Fátima⁴⁹:

Eu fiz até a 3ª série (hoje 4º ano do ensino fundamental), mas na época era tudo muito difícil, até estava comentando com uma aluna ali fora (da sala de aula) que eu estudava em colégio assim... como se diz... de fundo de quintal, em fazenda. Depois, fui estudar em outro lugar, que era mais difícil ainda, mais longe. Depois, começou aquela coisa de pai e mãe não deixar, aí foi ficando, logo depois, casei cedo (adolescente), me dediquei à casa, fui trabalhar fora na Prefeitura, aí veio o concurso, dei sorte em ter passado né! Primeiro porque eu tinha estudado, depois porque exigia o mínimo do que eu precisava (na época). E agora surgiu a oportunidade de fazer este estudo aqui (no CEJA Itaboraí), eu aproveitei!

As revelações da aluna trazem à tona a realidade ainda vivenciada por muitos alunos dos CEJA, principalmente quanto à dificuldade de frequentarem os bancos escolares por fatores múltiplos de retornos (im)prováveis, tais como migração, educação rural de baixa qualidade, preconceito dos pais, família precoce e trabalho. Também reveladas em outras falas dos alunos do CEJA-Itaboraí:

Neide: Eu parei por que eu casei e engravidei muito cedo, e não tinha ninguém para tomar conta das crianças.

Taís: Eu parei porque eu casei também, engravidei logo e... foi isso. Não tinha interesse também pelos estudos.

Daniele: Eu parei por que minha mãe tinha muitos filhos e eu como a mais velha tinha que ajudar a ela. Eu ficava em casa com eles enquanto minha mãe sai para trabalhar, aí devido essa situação, eu fui me desinteressando um pouco pelos estudos por que eu tinha que ficar mais envolvida com os problemas de família.

Rosana: Eu parei de estudar com quatorze anos por que fui trabalhar em casa de família, e... me desinteressei dos estudos embora a minha patroa me incentivasse muito. Ela falava: vai, eu te ajudo! Aí, casei muito cedo também, tive filhos cedo também, ... me envolvi com os filhos e marido, mas sempre tive esta vontade de voltar a estudar, mas eu não conseguia mais me imaginar numa sala de aula, quando eu descobri aqui no CES (CEJA): Nossa! Essa é pra mim! Vou lá tentar!

Casos diversos e complexos de gravidez não planejada, como nos casos das alunas Neide, Taís e Rosana; e também de auxílio aos pais com filhos múltiplos em idades diferentes como no caso da Daniele, que ajudava na educação dos irmãos mais novos para que os seus pais trabalhassem, o que, definitivamente, trouxeram dificuldades e transtornos em suas trajetórias escolares, e conseqüentemente, atraso escolar.

Exemplos de alunos advindos da educação rural de baixa qualidade e migrantes de outros estados da Federação também fazem parte deste alunado dos CEJA, vide os alunos Taís e Luiz, ambos do CEJA – Itaboraí, quando perguntados a respeito da questão do abandono dos estudos em idade própria:

⁴⁹ Aluna do ensino médio do CEJA – Itaboraí, entrevista realizada no dia 12 de dezembro de 2011.

Taís: Por que na época eu trabalhei em lavoura de café em Minas (MG), na roça, e pra quando eu voltar a trabalhar, eu conseguir um serviço melhor né! Na verdade, a minha carteira (de trabalho) é assinada como agricultora. Você entendeu?

Luiz: Não, eu parei de estudar aos 14 anos por que eu morava..., nasci no Nordeste. Continuando, sai de casa (Nordeste) aos 14 anos e vim pra cá (RJ), aí no começo as coisas são muito difíceis, você tem eu se dedicar mais ao trabalho, mas o que mais se achava era ajudante, pedreiro, serviço braçal, foi aonde eu percebi que sem estudos não se chega alugar nenhum! Ai então, eu voltei, mesmo trabalhando, a estudar.

Em concordância com Oliveira (1999) e, analisando as características desses jovens e adultos enquanto sujeitos de aprendizagem, há de se ponderar uma relativa homogeneidade social desses estudantes (a maioria dos quais são migrantes rurais adultos de baixa renda que, no meio urbano, desempenham ocupações não-qualificadas, ou jovens urbanos pobres, ambos excluídos da escola), pois não se sustenta abstrações universalistas, afirmando que a educação de jovens e adultos remete primordialmente a uma questão de especificidade cultural, uma vez que – à luz da perspectiva histórico-cultural – as práticas culturais são constitutivas da heterogeneidade e são resultados necessários para essa construção.

No entanto, segundo Haddad (2000), a literatura sobre o assunto educação de jovens e adultos no Brasil menciona que, até os anos de 1990, a maior parte das pesquisas sobre o tema tenderam a homogeneizar os sujeitos de aprendizagem, abstraindo erroneamente sua diversidade e diluindo suas identidades singulares – de classe, geracionais, de gênero, étnicas, culturais ou territoriais – sob a condição e o rótulo genérico de “*alunos*”. Logo, diversidade, multiplicidades e singularidades são marcas fundamentais deste alunado.

3.2.2 Abandono, retorno (im)provável e aceleração escolar

Uma realidade presente nos bancos escolares da educação de jovens e adultos e, conseqüentemente, nos CEJA, é a situação de abandono escolar. Muitos jovens se inscrevem em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na esperança de recuperar o tempo perdido, pais e mães de família, trabalhadores informais ou desempregados que, em comum, têm o passado marcado pela pobreza e o abandono dos bancos de escola muito antes da hora. Mas, infelizmente, devido

a diversos fatores, com o decorrer das semanas, as salas de aula cheias seguem a um esvaziamento até que, na hora de adquirirem o certificado de conclusão do curso, o número de formandos é bem menor do que o inicial.

Esse abandono está extremamente relacionado à proposta política desse trabalho com esses jovens, assim como cita Rodrigues (2010, p.56):

Nesse sentido, cabe ressaltar que a capacidade de a educação de jovens e adultos responder aos interesses das classes trabalhadoras reside na consistência de sua proposta política refletir sobre a interferência substantiva do trabalho nas diversas esferas da vida dos sujeitos coletivos e individuais. A minimização dessa finalidade política tem se revelado, dramaticamente, em elevados índices de desistência, que têm servido como justificativa, por parte de órgãos municipais e estaduais, no sentido de se reduzir o atendimento da educação de jovens e adultos.

Uma característica muito presente na fala dos alunos dos CEJA é o desinteresse pelos estudos, ora fruto de suas condições de mãe ou pai de família muito precoce, exemplo descrito na fala da aluna Pollyana do CEJA – São Gonçalo:

Eu fui mãe muito cedo, aos quinze anos e eu já tenho uma filha de treze (anos) e outra de nove. Esse foi o maior motivo! E voltei agora (2011) por que eu pretendo fazer uma faculdade a partir do início do próximo ano (2012).

Ora motivado por inadequação dos horários de estudos ao trabalho, ou mesmo por priorizar o sustento da família em detrimento aos estudos, como relatou o aluno Fabiano do CEJA – Niterói:

O meu atraso foi por causa de trabalho, sou carpinteiro, pretendo terminar o ensino médio e fazer uma faculdade: engenharia civil, pois é um ramo que eu já trabalho há muito tempo. Em suma, eu interrompi os estudos e voltei agora com o intuito de fazer esta faculdade.

Também existem casos em que o desinteresse pelos estudos parece não ter um fundamento lógico-social, como relatado pelos alunos Gabriel e Matheus, respectivamente, ambos do CEJA – Itaboraí:

Eu não parei por muito tempo (os estudos), mas não tinha interesse algum. Total desinteresse, embora meus pais insistissem comigo. Aí no caso, eu parei só meio ano (semestre), resolvi voltar por que eu sei que o mercado de trabalho ta difícil, então, tem que concluir o segundo grau (ensino médio).

Meu caso é parecido com o dele (Gabriel), foi desinteresse mesmo! Ai depois eu acordei né? E vi que eu precisava do ensino médio para seguir, principalmente na época que eu trabalhava, daí que eu me matriculei aqui! (CEJA)

E mais, existem casos em que os alunos retornam aos estudos no sistema de dependência, voltando à escola para concluir as disciplinas pendentes em seus históricos, pois os CEJA oferecem esta oportunidade de aceleração escolar, visto na fala da aluna Luana do CEJA – Itaboraí:

Eu concluí o ensino médio, mas fiquei em dependência em duas matérias (disciplinas). Isso já tem muito tempo! Mas eu sempre achei que essa situação (dependência) não fosse fazer muita diferença, mas desde o início eu sabia que eu não poderia pegar o certificado de conclusão. Então, eu já sabia que ao mesmo tempo eu já tinha terminado e em outro momento eu não tinha. E agora, como eu prestei vestibular, passei, e... para fazer a matrícula... foi aí que eu vim fazer estas duas matérias (disciplinas) para poder efetuar a matrícula (faculdade). Eu achei assim, eu vou fazer..., uma hora eu vou fazer... porque eu ia precisar do certificado, mesmo que para conseguir um emprego, muitos pedem o certificado de conclusão do ensino médio, só que até então, eu não tinha precisado, mas agora que eu realmente precisei, eu vim pra cá (CEJA) para pegá-lo!

Em suma, pode-se constatar que as entrevistas revelam a necessidade de aferir renda para contribuir na família como a principal justificativa para um dia terem deixado de estudar. Entretanto, as exigências de um mercado de trabalho moderno, que necessita cada vez mais de mão-de-obra qualificada, e a pequena remuneração disponível para os empregos de baixa qualificação, trazem novamente este sujeito ao universo escolar. Em outras palavras, a dimensão social do trabalho – esperança subjetiva - tanto leva os jovens e adultos a abandonarem a escola quanto a retornarem à mesma – retorno (im)provável, como ratificam as falas dos alunos Fabiano, Gabriel, Matheus e Luana acima descritas.

3.2.3 Indefinições, diploma e prosseguimento dos estudos

Retomando a questão da continuidade ou não dos estudos pós-diploma do ensino médio, a ideia que aparece com muita frequência é a de que uma grande parte dos alunos entrevistados nos três CEJA vislumbra dar sequência à educação formal, seja em cursos técnicos profissionalizantes, seja em faculdades e universidades. Porém, ainda existe uma camada que vive um processo de indefinições e/ou indecisões a esse respeito, contudo, certos da importância futura da educação, como por exemplo, na fala da aluna Rosana do CEJA - Itaboraí:

Na verdade, eu estou meio perdida ainda! Eu quis voltar a estudar por que eu fui mãe muito cedo! Eu já tenho uma filha de 21 anos! Então eu estou pensando, ela vai embora de casa, e o que será de mim? (referência a filha) Ai, eu vou ficar sozinha? Eu preciso de uma atividade! Assim... meu marido e eu pretendemos abrir um negócio próprio! Porque até aí eu vou precisar mesmo! (estudos) Mesmo eu tendo meu negocio, eu preciso dos estudos né!

A ideia-força mais presente dentre aqueles jovens e adultos foi a de ingressarem no ensino superior, ora nas faculdades particulares, ora nas universidades públicas:

Eu pretendo sair daqui logo e fazer uma faculdade de Administração. Na verdade, eu tenho uma amiga que trabalha num banco e ela já falou: qualquer coisa eu posso falar com ela, pois eu vejo que lá tem um crescimento para o funcionário que se dedica! (Matheus, aluno do CEJA – Itaboraí).

Existe também uma pequena parcela que pretende se candidatar a vagas em concursos públicos, embora não afastem de forma alguma a importância dos estudos:

Na verdade, o que eu mais quero é prestar concurso, mas ainda estou avaliando os concursos que eu vou fazer, não tenho um objetivo específico ainda! Até por causa da minha idade, tenho dezessete anos e ainda não posso, a lei não permite! Mas estou próximo de fazer dezoito! Ano que vem (2012)! (Gabriel, aluno do CEJA – Itaboraí).

Também existe uma parte considerável de alunos que visam o ingresso em cursos técnicos profissionalizantes, atualmente muito divulgados e expostos à mídia, principalmente pelo advento da instalação do COMPERJ naquela região:

Eu pretendo fazer um curso técnico de enfermagem. Pretendo entrar na mesma área que as duas colegas ali! (mencionando as alunas Maria José e Daniele. Pretendo iniciar em 2012! (Neide – Aluna do CEJA – Itaboraí).

Eu estou em dúvida ainda entre Técnico de Segurança do Trabalho e Enfermagem! Pretendo fazer, mas paira uma dúvida ainda! É, mas já estou definida que será uma ou outra. (Taís - Aluna do CEJA – Itaboraí).

Analisando as falas e os ideais desses alunos, percebe-se que a maioria tem como verdadeira a ideia de que o diploma de conclusão do ensino médio não garante uma estabilidade de trabalho e renda, muito menos a garantia de um futuro emprego / trabalho, mas de outra forma, são cientes de que a obtenção do diploma

tem um valor simbólico⁵⁰ para as suas metas, servindo de porta de entrada para o mercado de trabalho e suas relações truculentas, mas não garante a sua eficácia (esperanças subjetivas):

No meu caso, eu voltei a estudar por causa do trabalho, porque nos dias de hoje (o mercado de trabalho) pede no mínimo o ensino médio. Meu caso foi para concorrer a vagas, um emprego mesmo! No caso, eu terminei o técnico administrativo no SENAI e não consegui emprego por que eu não tinha o diploma, pois eu dependo do ensino médio. Na verdade, o diploma seria uma porta aberta! (Michely - CEJA – São Gonçalo)

Logo, há de se ressaltar que a educação desses alunos dos CEJA vive um processo de ocupar um *entrelugar*⁵¹, um território de fronteira entre o tempo certo de começar e o de concluir o ensino médio (com a obtenção do diploma), em prol da aprendizagem para a vida, cultura e trabalho, o que vem produzindo uma identidade vulnerável desses jovens e adultos como sujeitos de direitos. Direitos historicamente negados no âmbito da educação escolar, no mundo do trabalho e na vida sócio-cultural mais ampla.

E mais, os CEJA em suas versões supletivas contam com o reconhecimento legal do diploma, mas não contam com o reconhecimento simbólico que possa garantir o cumprimento do direito à educação em perspectiva não subalterna, o que gera tensões provenientes da disputa entre diferentes projetos de mundo, de sociedade e de educação, as quais esse alunado está inserido.

3.2.4 O COMPERJ, educação e trabalho

Tema a ser explorado é a instalação do maior Complexo Petroquímico do Brasil (COMPERJ) na cidade de Itaboraí, englobando toda a região no chamado

⁵⁰ O valor simbólico do diploma no Brasil se insere no sistema de ensino onde aparece como um poder simbólico, um poder invisível, que só pode se exercer com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ele submetem, ou mesmo que o exercem, é capaz de se impor como legítimo dissimulando o que esta em seu interior. (BOURDIEU, 1989, p. 31)

⁵¹ Segundo Carvalho, *entrelugar* é compreendido como um sistema de representações tanto mais distorcido, quanto mais dissociado das condições concretas dos sujeitos que o sustentam. (CARVALHO, 2005, p.98)

Arco Metropolitano⁵², onde Sanchez (2009) relata que efetivamente assiste-se uma nova conjuntura espacial, econômica e social na região, que tem sua previsão de inauguração para 2014, o que vem acontecendo com uma nova conformação de uma estratégia empresarial, pois há claras indicações de áreas oferecidas às indústrias petroquímicas com logística facilitada por melhores condições de escoamento e acessibilidade de sua produção, tendo em vista a construção de um novo eixo rodoviário (Arco Metropolitano).

Fato crescente e observado pelos alunos dos CEJA, e muito divulgado na mídia da região, é o da crescente oferta de cursos profissionalizantes e de empregos nas empresas contratadas pela Petrobrás, que hoje já estão instaladas no COMPERJ, e que embora sejam vagas destinadas em sua maioria para mão-de-obra não qualificada (pedreiros, serventes, pintores, eletricitas,...), servem como vitrine para esses jovens esperançosos por melhorias em suas expectativas, como relatado na entrevista com o jovem Gabriel do CEJA – Itaboraí:

Acho uma coisa bacana, no momento não pra mim, mas para várias pessoas (municípios) por que já estão existindo várias oportunidades de trabalho. Por exemplo, tem um colega meu que trabalha lá (COMPERJ), mas tem que se especializar, fazer curso, pois não adianta ele trabalhar e fechar um contrato mas não estudar. Acabou (o contrato trabalhista), eles mandam embora e pronto!

Na fala da maioria dos entrevistados, dos três CEJA, fica evidenciado a relação harmônica constante entre a tríade COMPERJ – Educação – Trabalho, parece coexistir e ser uma realidade nas ideias e expectativas desses jovens, assim como pensa a aluna Neide, associando o COMPERJ às oportunidades de empregos para os jovens da região:

O Complexo (COMPERJ), sem dúvida, é uma porta de entrada para o mercado de trabalho para os jovens daqui da região! Tem que estudar e se preparar, mas eu vejo que a cidade é que não está preparada para receber essa mudança! (CEJA – Itaboraí)

Mas o COMPERJ não vive só de boas expectativas e pensamentos positivos, ele vem trazendo consigo grandes problemas de infra-estrutura urbana, como por exemplo, nas redes de água e esgoto sanitário da cidade e circunscritos; estacionamentos e divisão espacial da cidade; aumento das poluições sonora e

⁵² Eixo rodoviário que fará a ligação entre o COMPERJ e o Porto de Itaguaí. (SANCHEZ, 2009, p.7)

visual; aumento do fluxo de lixo; demanda de mais vagas em hospitais públicos; entre outros.

Destarte, como já relatado em capítulo anterior, as cidades envolvidas diretamente no COMPERJ, cuja a principal é Itaboraí, vivenciam um constante rol de problemas relacionados a esse crescimento populacional desenfreado e desmedido, fato que também é claro na preocupação dos munícipes e alunos entrevistados:

As coisas estão muito caras no nosso município e as pessoas que querem comprar um lote ou uma casa nas redondezas do COMPERJ, não estão conseguindo! Mas está atraindo muitas pessoas para a cidade, políticos estão vindo para cá! Tomara que com isso, tragam melhorias de infra-estrutura para nós, não só em questão de oportunidades de emprego como também melhorias, por que isto é fato, quem se prepara vai ter um bom cargo no mercado de trabalho. (Aluna Luana – CEJA-Itaboraí)

Preocupação ratificada por alunos dos CEJA de Niterói e São Gonçalo:

Quando começa o crescimento (econômico-industrial) de um local, aparecimento de empresas e tal! Começa aumentar o padrão de vida dos moradores e depois começa a ficar tudo caro! Como aconteceu em Macaé, hoje, tudo lá é muito caro devido a PETROBRAS está lá há muito tempo! (Aluno José – CEJA- São Gonçalo)

Além de ser bom na parte de empregos, também vai ser bom na parte econômica do município, pois estão chegando empresas, indústrias e outras que estão trazendo renda para São Gonçalo, o município arrecada mais! (impostos). O problema pode ser o aumento das coisas! (serviços). (Aluno Christian – CEJA-Niterói)

A sociedade é formada por diferentes classes sociais e as oportunidades, de uns e de outros, passam pelo crivo de pertencer ou não a uma dessas classes, mas nessa suposição de igualdade de oportunidades – afirmada pela figura da escola/estudos/EJA – a escola contribui para que os indivíduos interiorizem seu destino, suas aspirações, sua posição, e suas oportunidades sociais como se fosse sua a responsabilidade social. (ENQUITA, 1989)

Em outras palavras, esse pensamento equivale a dizer que a ideologia dominante é legitimada pela escola. E mais, o pior, ao que se parece, está nas classes pobres/desprovidas assimilarem esta realidade e viverem todas estas desvantagens como se fosse uma sina pessoal, intrínseca, *in natura*⁵³ (BOURDIEU, PASSERON, 1982)

⁵³ Natural, de nascença, hereditária.

Em suma, foi quase uma unanimidade, o pensamento a respeito do COMPERJ dos alunos dos três CEJA: Itaboraí, São Gonçalo e Niterói, de que as cidades envolvidas nesse grandioso empreendimento possibilitaram aos seus municípios e migrantes uma infinidade de oportunidades de emprego, tanto na área menos qualificada, quanto nas áreas mais específicas e labutadas, transformando esses municípios envolvidos numa grande indústria, porém com suas mazelas e empecilhos capitalistas, principalmente, nos investimentos públicos carentes e insuficientes.

Mas também é forte no pensamento desse alunado que a educação formal e/ou profissionalizante, representada pelos seus diversos cursos técnicos e suas faculdades especializadas, pode ser uma porta de entrada para o mercado de trabalho tão ascendente nessa região. E o papel dos CEJA pode ser o de oportunizar esse alunado, para que possam, minimamente, se candidatar a essas vagas do mercado de trabalho, ora por concursos públicos, ora por empresas contratadas/consorciadas do COMPERJ, para que dessa forma se aproximem da validação (ou validem) os seus diplomas, até então, simbólicos.

Daí a importância da função qualificadora imputando a necessidade constante de atualização e de aprendizagem próprias no cotidiano desse alunado, visando amenizar o caráter incompleto de todos os seres humanos e diminuir a dificuldade de acesso à cultura geral, que incontestavelmente é de difícil acesso ao público de EJA, para que o aluno possa se desenvolver qualitativamente em qualquer ambiente, escolar ou não.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Vista pelos jovens, a vida é um futuro infinitamente longo;
vista pelos velhos, um passado muito breve.*
Arthur Schopenhauer

Do estudo realizado com os alunos dos CEJA foi possível constatar que as marcas das desigualdades na educação brasileira encarregam-se de transformar o movimento da educação de jovens e adultos numa tarefa árdua, de concretização difícil e com desgastes significativos para sujeitos coletivos e individuais, principalmente, porque as políticas sócio-educacionais combinam duas versões de um mesmo contexto de negação ao direito à educação daquele alunado. De um lado, a precariedade de recursos materiais, humanos e financeiros, de outro e ao mesmo tempo, ainda perpetuam os processos de dominação, não reconhecimento e desrespeito cultural na medida em que se negam as condições concretas de vida das pessoas jovens e adultas, fato muito presente na realidade desses alunos.

A força da educação desses jovens e adultos depende da projeção efetiva de suas propostas e ações, que devem sinalizar para a transformação da sociedade no sentido de eliminar as desigualdades e superar relações de não reconhecimento. Sem esse sentido, não se consegue eliminar os ideais assistencialistas que se encontram na educação de jovens e adultos, tanto no nível teórico quanto no nível sócio-político-educacional, o que vem reproduzindo e afirmando a concepção ideológico-burguesa junto à sociedade.

Pensando com Rodrigues (2010), o que levaria à superação desses pensamentos seria a explicitação dos objetivos da educação escolar em torno da transformação social, visando constituir um novo bloco histórico sob a hegemonia dos trabalhadores. Nessa perspectiva, a educação de jovens e adultos constitui-se a partir da relação pedagógica de alteridade estabelecida entre os membros da classe trabalhadora. Seus objetivos educacionais orientar-se-iam pela difícil e custosa tarefa de potencializar o aprendizado nas lutas dos sujeitos coletivos e individuais, envolvendo as aspirações das classes trabalhadoras na afirmação de suas

identidades, na negociação das diferenças e no compartilhamento das transformações sociais.

E retomando a ideia-força de Bourdieu, a de que pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, é que os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) daquilo que está e daquilo que não está ao alcance dos membros do grupo – dentro da realidade social na qual estão inseridos – e, das formas mais apropriadas de ação. Aqui expressas pelo desejo transparente de retorno dos alunos à vida escolar e de obtenção de vagas no mercado de trabalho. A problemática é a seguinte: as expectativas se confirmam? E as esperanças subjetivas se realizam? Qual a probabilidade delas se confirmarem? O retorno aos bancos escolares e ao mercado de trabalho é (im)provável? É preciso ter em mente a real possibilidade de sucesso ante a inserção sublimar dos alunos no mercado ou mesmo na sua volta ao sistema de ensino, pensando de maneira qualitativa, e não simbólica e quantitativa.

Essa ideia-força de Bourdieu aflora por meio de um processo denominado “causalidade do provável”, de forma que os indivíduos iriam internalizando suas chances e metas (isto é, suas probabilidades objetivas) de acesso a esse ou àquele bem (material ou simbólico), numa dinâmica de transformação das condições objetivas em esperanças subjetivas. De acordo com a posição do grupo no espaço social, ou seja, de acordo com o volume e os tipos de capital detidos (econômico, social, cultural e simbólico), certas estratégias se apresentariam como mais seguras e mais rentáveis, ao passo que outras comportariam mais riscos. (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2006)

Acrescentando, pensando com Haddad (2000) e Rodrigues (2010), é preciso compreender as relações assimétricas existentes na sociedade brasileira e que atravessam a educação de jovens e adultos. Algumas características da educação de jovens e adultos oferecem uma indicação de como uma pedagogia diferenciada poderia ser plausível, sobretudo passando no contexto de sua gestão.

A primeira característica remete para a situação social da educação desses jovens e adultos, na qual predominam alunos que vivem, cumulativamente, em situação de exploração econômico-social e de discriminação cultural-valorativa, isto é, grupos que enfrentam diversas formas de injustiças em seu cotidiano, sendo que

cada uma destas com características específicas relacionadas à estruturação da sociedade. A presença dessas injustiças torna a educação de jovens e adultos um lugar de convivência de diferentes versões do dilema da desigualdade e de má distribuição dos benefícios e custos sociais, contribuindo mais ainda para a dominação, o não reconhecimento e o desrespeito cultural, o que aponta para a necessidade emergencial de construção de coalizões em torno do conhecimento e da luta pela humanização em suas diferentes formas de manifestação. (RODRIGUES, 2010)

A segunda característica diz respeito à especificidade da formação da educação de jovens e adultos. Os diferentes modos de compreender e de agir que as coletividades elaboram acerca do dilema da redistribuição socioeconômica e do reconhecimento cultural inclinam a EJA a desempenhar um trabalho pedagógico caracterizado em ações e expressões de troca entre os diferentes grupos de alunos. Isso remete à construção de diálogos e práticas que visem não apenas a construir identidades, mas a elevar uma postura em que as diferentes coletividades estejam abertas a compreender as características próprias do outro. Essa compreensão não significa que os sujeitos estão mais predispostos a abrir mão da construção de suas identidades e da irredutibilidade de suas diferenças. Mas sim, imputa que toda expressão cultural é um movimento de sujeitos que estão indo além dos limites de suas respectivas singularidades e estão tentando alcançar outros sujeitos (KONDER, 2005). Dessa forma, vale ressaltar que a especificidade formativa da EJA aponta para propostas político-pedagógicas mais complexas, diversificadas e sofisticadas do que para a gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares, que atualmente vive um viés de escassez de recursos, de empobrecimento do conhecimento e da cultura e de negação dos direitos desse alunado.

A terceira característica aponta para a dimensão política da EJA. As soluções estruturais para os problemas sócio-educativos não se limitam às fronteiras estabelecidas pelos muros escolares (RODRIGUES, 2010). O que significa dizer que as experiências pedagógicas se transformam em inovadoras quando se remetem aos membros da classe trabalhadora, grande parte desse alunado, fortalecendo suas práticas sociais na direção da superação dos valores dominantes. Essa perspectiva eleva a EJA a um lugar da valorização de consensos em torno dos

dilemas de redistribuição socioeconômica e de reconhecimento cultural que fortifiquem a necessidade da transformação social através da mobilização dos diversos grupos e da pressão junto ao Estado, o que talvez amplie um pouco o horizonte de possibilidades desses alunos.

Do estudo realizado, percebe-se que quanto mais se perpetuam as condições de precariedade, escassez e abandono, mais a EJA permanece com pequenas possibilidades de empreender uma formação de acordo com as aspirações, perspectivas e esperanças subjetivas da maioria da população brasileira, ou seja, voltada para a qualificação e especialização para o trabalho e para a vida - retorno (im)provável. Hoje significa dizer que as exigências em torno dos grandes desafios profissionais, das questões sociais e das concepções políticas precisam se tornar os elementos fundamentais de uma proposta educacional que priorize as perspectivas formativas desses alunos.

Aplicado à educação, esse raciocínio indica que os grupos sociais, com base nas experiências e nos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus membros, formulam uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances. Concretamente, isso significa que os membros de cada grupo social tenderão a fazer projetos, mais ou menos ambiciosos e a investir uma parcela maior ou menor dos esforços – medidos em termos de tempo, energia e recursos financeiros – na carreira escolar de seus filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito, aumentando suas esperanças subjetivas e transformando seus retornos em (im)prováveis sucessos escolares e mercadológicos. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006)

Pensando em tema complementar, segundo Rodrigues (2010), os mecanismos de gestão da EJA podem impulsionar, mas também podem criar obstáculos às características sociais, formativas e políticas desses alunos. Esses mecanismos podem ser caracterizados em três níveis: administrativo-institucional, cultural-valorativo e ideológico-político.

No nível administrativo-institucional, prevalece uma organização hierarquizada e fragmentada em que os representantes da escola (direção e sua assessoria) encontram diversas dificuldades para atribuir à EJA a prioridade

necessária, retirando-a do lugar de mero coadjuvante junto à Secretaria de Educação. O reduzido respaldo concedido pela SEEDUC – que aparenta estar mais preocupada com a relação custo-benefício do que com as especificidades do trabalho pedagógico que envolve a EJA – se expressa também nas dificuldades enfrentadas pelas direções dos CEJA.

No nível cultural-valorativo, as formas de gestão pouco têm captado as experiências adquiridas, os diálogos e as relações empreendidas por esse alunado, estabelecendo conexões entre subjetividades e coletividades mascaradas no interior da escola e os processos políticos e sociais são prontos e impostos, numa relação de dominação. A negação desses processos de formação de subjetividades, de coletividades, da explicitação de suas diferenças, bem como da complementação de suas culturas, constroem as formas de sentir e de agir na relação desses alunos com a cultura, e compulsoriamente, com a vida.

E o nível ideológico ratifica que as concepções de mundo que fundamentam as formas de sentir, pensar e agir desses jovens e adultos interferem em suas participações nos processos decisórios, na construção de suas autonomias e no processo de aprendizagem que se desenvolvem na vida escolar. Além disso, o nível ideológico orienta a proposta político-pedagógica das escolas, buscando construir a referência de para quem, para quê e qual o tipo de sociedade que sustenta a formação na EJA.

Talvez para que esses pensamentos se revelem, fosse importante abandonar essa visão reducionista da educação, presente em nossa realidade da EJA, em que aprender habilidades, saberes e competências revelam-se pelo acúmulo e domínios de matérias e disciplinas. Possivelmente, recorrer ao convívio, às relações interpessoais, à trajetória humana, à cultura, às artes e outros, tendo como ponto de partida o realismo, aflorasse o sentido de ensinar-aprender. Na verdade, de acordo com Arroyo (2000), esse pensamento reforça a ideia de que a escola e seus circunscritos não devem e não podem ser locais de experiências ruins, excludentes, destrutivas de auto-estima e diversas identidades.

A escola, a EJA e nossas práticas não deveriam nos remeter a uma sociedade injusta e discriminatória, dependendo de nossas tarefas como educadores. Quem sabe, abandonando os ranços do capitalismo e do

neoliberalismo, e não os tomando como únicos vilões dessa situação desumana, a nossa formação como professores e alunos da vida fosse de suma importância para que isso não aconteça.

Poderiam também, os educadores da EJA e seus representantes institucionais (estes mais do que aqueles) (re)avaliarem as técnicas utilizadas em suas estruturas lógicas excludentes e seletivas, reverem seus conceitos, a fim de que se acabe ou diminua este processo de desumanização a que se submetem educandos e respectivamente seus educadores, a fim que recuperemos segundo Arroyo (2000), a humanidade perdida e abandonada, tentando fazer da escola um espaço/tempo de direitos, de participação, coletivo, questionador, conseqüentemente, de humanização (humana docência).

Para tanto, a formação desses professores e de seus respectivos alunos pudessem desenvolver uma pedagogia coerente com as características que se desejam para a educação de jovens e adultos. Uma pedagogia que reconheça e utilize os saberes e as histórias de vida dos próprios educandos (BRAGANÇA, 2009), que potencialize suas reflexões críticas e suas inserções sociais, que proporcione vivências capazes de aguçar a capacidade investigativa e o compromisso com os grupos populares, e que, acima de tudo, respeite-os como seres humanos (ARROYO, 2000), através de suas experiências (LARROSA, 2002), ideias, seus posicionamentos, leituras de mundo e seus sentimentos.

A formação desses profissionais da EJA poderia buscar meios que contribuíssem para práticas mais reflexivas e críticas, nos quais cada um de seus agentes possa se reconhecer como sujeito a partir de seus próprios conceitos e ideais, que ultrapasassem o mundo individual, a fim de alimentar um projeto mais coletivo que solidifique a esperança de uma EJA melhor, mais justa e igualitária, que afine o perfil desses alunos a suas perspectivas, principalmente de real inserção ao mercado de trabalho.

Por fim, criar novas maneiras de promover aprendizagens fora dos limites da educação escolar nos CEJA é uma meta que impõe, antes de tudo, um enorme desafio para os educadores, administradores e governantes, principalmente, no atual estágio de desenvolvimento das pesquisas sobre o tema (RIBEIRO, 1999). Na verdade, romper com este modelo de instrução tradicional e repetitivo implica num

alto grau de competência pedagógica, pois para que isso ocorra, o professor precisará decidir, em cada situação, quais formas de agrupamento, sequenciação, meios didáticos e interações propiciarão a maior eficácia possível dos alunos, considerando a diversidade que, inevitavelmente, caracteriza o público dos CEJA.

Logo, a EJA não deve ser eleita e exaltada como um projeto de desenvolvimento nacional, mas com sua força, pode sim, ser uma “via de acesso” para atacar de frente os problemas acima elencados. Trabalhar com EJA pode ser ter tudo isso em conta e saber o que ensinar e o porquê, priorizando os saberes que esses educandos já têm, fazendo-os reconhecer esses múltiplos saberes, sua validade para a vida e seus limites. Pensando com Larrosa (2002), esse poderia ser o ponto de partida para qualquer prática educativa em EJA: educadores e educandos se (re)conhecerem enquanto sujeitos portadores e produtores de cultura e de saberes, (re)conhecerem o lugar de onde falam a partir de suas trajetórias, das suas experiências, das suas crenças, desejos e aspirações. Assim, a experiência docente e discente se transformaria em saber docente e discente, o que poderia se transformar em saber para a vida.

Seguindo este pensamento do saber como “mola propulsora”, Arroyo (2000) diz que uma questão pertinente à educação, e aqui transcende a EJA, e conseqüentemente, aos CEJA, é a da humanização na/da docência, ou melhor, a humana docência, ou quem sabe, docência humanizada, aquela que valoriza o saber do aluno, a reflexão e seus aprendizados. Logo, dessas questões podem-se analisar criticamente as metodologias, pedagogias e técnicas utilizadas atualmente na EJA, sua oficialidade, sua eficácia e sua preparação real para a vida.

E mais, tomando por base os pensamentos de Cury (2000) e Picawy, Wandsheer (2006) no que tange a respeito das funções institucionalizadas da EJA: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora, respectivamente, seguem alguns comentários frutos desta pesquisa.

Quanto à função reparadora que significa reparar uma vida histórica e social para alguns segmentos da população, especificamente, a de EJA, há de se indagar se esses alunos conseguiram resgatar o conhecimento outrora perdido e negado por uma educação pública gratuita e de qualidade quando mais jovens. Apesar da igualdade perante a lei, fica explícita a situação de descasos e desigualdades

desses jovens, principalmente, em relação à qualidade de vida e ao mercado de trabalho.

Quanto à função equalizadora que traz à tona a questão da igualdade e possibilidade na reentrada no sistema educacional ora interrompida quando mais jovens, percebe-se que há essa vontade política, mas não de forma coesa e sólida por parte da administração pública, onde realmente esse alunado possa recuperar e desenvolver fielmente o seu potencial, suas habilidades e valorizando suas competências, o que realmente possibilite uma formação profissional qualificada e reconhecida junto ao mercado de trabalho.

Por último, a função qualificadora visa o caráter completo do ser humano, necessitando de uma atualização constante desse aluno para que ele possa se desenvolver em qualquer ambiente, escolar ou não. Aplicando este ideal nos CEJA estudados, mediante as entrevistas realizadas, as visitas às escolas, por trabalhar em um deles (Itaboraí) e conhecer toda a sua dinâmica político-administrativo-pedagógica, torna-se pertinente os pensamentos de Picawy, Wandsheer (2006) de que essas unidades mascaram a educação permanente, universal, diversificada, solidária e de respeito às diversidades, embora sejam reconhecidas funções de atualização de alguns conhecimentos, de trocas de experiências e de possibilidades de acesso ao ensino superior e/ou cursos técnicos, mesmo que de forma simbólica.

A EJA, enquanto modalidade de ensino-aprendizagem, foi criada a reproduzir os interesses e a desempenhar o papel do Estado e, infelizmente, as práticas escolares, vias de regra, confirmam isto. Essa ideia fica bem clara e evidente nos CEJA, basta analisar os conteúdos e, principalmente, os métodos utilizados, conhecimentos, valores e princípios que são trabalhados/transmitidos nos CEJA, o que reafirma o estigma de *local de passagem* desses alunos. A EJA, considerando todas as suas especificidades, tem o mesmo modelo, desempenha as mesmas funções e propõe-se ao mesmo papel de servir a um projeto de sociedade desigual.

Finalizando esse trabalho trago as palavras de Augusto Niche Teixeira⁵⁴, das quais, percebem-se as principais preocupações com a EJA:

⁵⁴ Pedagogo com Habilitação para Orientação Educacional e Séries Iniciais. Mestre em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-RS. Palestrante em cursos de formação na EJA.

Educar jovens e adultos para a vida é um desafio. Repensar quais são os objetivos, as metas, os enfoques, as epistemologias, as teorias que fundamentam a docência não é uma tarefa fácil, mas necessária. Precisa-se transformar a educação para transformar a realidade recursivamente, tornando a recíproca verdadeira. Onde houver a presença da certeza poderá haver a dor da transformação e a negação do novo e do diferente. Onde prevalecer uma única razão poderá haver o sofrimento frente aos desafios e acerca de um dos mais complexos fenômenos que não pode ser resumido por leis do homem e das ciências, a vida. Significar e ressignificar nossas concepções sobre o mundo vivido é fundamental para continuarmos vivos, pois, ao chegarmos à conclusão de que estamos prontos, estagnaremos o pensar, o agir, o viver. (TEIXEIRA, 2006, p.192)

E mesmo considerando que uma educação de qualidade para esses jovens seja uma missão um pouco longínqua, principalmente devido à inserção desses alunos numa sociedade banhada nos ditames do projeto do capital, extremamente excludente e classista, pode-se pensar num objeto de estudo posterior para esses alunos, cercada pelo COMPERJ e toda sua infra-estrutura, modernização, processos industriais e problemas sociais que já existiam anteriormente, e que hoje se apresentam mais aflorados e exacerbados na mídia e nas relações humanas daqueles municípios estudados.

Talvez um caminho seja o da EJA mais humanizada, mais humana, que busque uma perspectiva mais vista, pensada e construída, onde se possa apontar para concepções realmente necessárias, capaz de provocar mudanças, tanto nos sujeitos quanto no sistema que os cercam. Ao pensar nessa perspectiva, traz-se a possibilidade de recuperação da cidadania e de transformação desse alunado em reais protagonistas, abandonando a ideia de que são coadjuvantes desse processo, o que talvez transformassem suas esperanças subjetivas em oportunidades legítimas e seus retornos improváveis em real inserção mercadológico-educacional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. S. *Alfabetização de jovens e adultos no contexto das desigualdades sociais e da violência estrutural brasileira: o Programa Brasil Alfabetizado no Estado do Piauí*. 2005. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

ARROYO, M. C. A humana docência. In: _____. *O ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura. In: NOGUEIRA, M. A. CATANI, A. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: _____. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989, p. 17-58.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 73-79.

_____. *La distincion*. Paris: Minuit, 1979.

_____; BOLTANSKI L. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: _____. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: _____. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, [1975] 1982.

BRAGANÇA, I. F. S. O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.90, n. 224, p.87-101, jan./abr. 2009.

BRANDÃO, C. R. *Pesquisa Participante*. Brasiliense: São Paulo, 1984.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Coletânea de Leis de Ensino. Porto Alegre: Corag, 1996[1].

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília DF, 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília DF, 1996[2].

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2010.

CARVALHO, J. M. O não-lugar dos professores nos entre-lugares de formação continuada. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 96-107, abr. 2005.

Comperj: potencial de desenvolvimento produtivo. (Estudo encomendado pela FIRJAN) FGV: Maio, 2008. Disponível em: <www.firjan.org.br>. Acesso em: 05 abr. 2011

CURY, C. R. J. *Parecer CNE nº 11/2000 de 15 de maio de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2000.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – Out. 2005 .

_____; HADDAD, S. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

ENQUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EZPELETA, J. ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

FÁVERO, O.; CURY; C. R. J.; HORTA, J. S. A Relação Educação-Sociedade-Estado pela Mediação Jurídico-Constitucional. In: _____. *A Educação Nas Constituintes Brasileiras: 1823 – 1988*. Campinas: Autores Associados, 2001.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GOIS, A. 28% dos jovens abandonam cursos para trabalhar. *Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, 23 Mai. 2009. Disponível em: <www.folha.uol.com.br>. Acesso em: 29 maio 2009.

GROSSI, Yonne de Souza. *Mina de Morro Velho: a extração do homem, uma história de experiência operária*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

- HADDAD, S. (Coord.) *O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1998*. São Paulo: Ação Educativa, 2000.
- KONDER, L. *As artes da palavra: elementos para uma estética marxista*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p.20-28, jan./abr. 2002.
- MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 9 (3), p. 239-262, jul./set. 1993.
- NAIFF, D. G. M.; NAIFF, L. A. M. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. *Revista Psicologia e Sociedade*, Florianópolis, n. 20, p. 402-407, 2008.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte : Autêntica, 2006.
- OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 12, p. 59-73, 1999.
- ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005.
- ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: _____. *Pierre Bourdieu: Sociologia*. Rio de Janeiro: Ática, 1983.
- PAIVA, V. P. *Educação popular e a educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1973.
- PERIPOLLI, O. J. EJA: uma escola (des)necessária. In: ROQUE-FARIA, H. J.; SILVA, R. R. *Competências na/da EJA*. Cáceres: UNEMAT, 2009.
- PICAWY, M. M.; WANDSCHEER, M. S. X. Educação de jovens e adultos: uma análise pedagógica do texto legal. In: SHEIBEL, M. F.; LEHENBANER, S. *Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Pallotti, 2006.
- Pólo petroquímico do Rio deverá gerar economia de US\$ 2 bilhões ao país*. Brasília: Site da UOL - Caderno Economia, 14 Jun. 2006. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/economia>>. Acesso em: 25 jan. 2011.
- O retrato do supletivo. *Jornal O Estado de São Paulo*, São Paulo, 28 maio 2009. Caderno Opinião. Disponível em: <www.estadao.com.br>. Acesso em: 30 maio 2009

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Revista Educação & Sociedade*, São Paulo, ano XX, n. 68, p.184-201, dez. 1999.

RODRIGUES, L. R. Estado e política para a educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas para um projeto de formação humana. In: DALBEN, A. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. (XV ENDIPE). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROMÃO, J. E. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo : Cortez, 2001.

ROSA, B.; ORDÓÑEZ R. Com obras do COMPERJ, Itaboraí sofre 'boom' imobiliário e enfrenta os males da migração. *Jornal O Globo*, São Paulo, 09 Jan. 2011. Caderno de Economia. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/>>. Acesso em 05 abr. 2011.

SANCHEZ, F. et al. O leste fluminense e o COMPERJ: atores, consensos e conflitos num território em transformação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL, 8., 2009. Florianópolis. *Resumos...* Florianópolis: [s.l.], 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v.14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009.

SOUZA, G. H. S. *Educação de jovens e adultos: estudo de caso no centro de estudos supletivos / SENAI*. 2005. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TEIXEIRA, A. N. Educação frente à complexidade educando jovens e adultos para a vida. In: SHEIBEL, M. F.; LEHENBANER, S. *Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Pallotti, 2006.

ANEXO A - Quadro histórico de temas mais relevantes no PNAD (1967-2009)

Área	Tema	Ano																																											
		1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1976	1977	1978	1979	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009							
Habituação	Habituação (1)																																												
	Consumo de energia																																												
	Estoque de aparelhos utilizadores de energia																																												
Aspectos demográficos	Fecundidade 15 anos ou mais (2)																																												
	Mortalidade																																												
	Anticoncepção (3)																																												
	Nupcialidade																																												
	Educação																																												
Educação	Ensino Supletivo																																												
	Aspectos complementares de educação para pessoas de 0 a 17 anos de idade																																												
	Educação de jovens e adultos																																												
	Educação Profissional e Tecnológica																																												
Saúde	Saúde																																												
	Acesso a serviços de saúde																																												
	Características de saúde dos moradores (4)																																												
	Serviços preventivos de saúde feminina																																												
	Mobilidade física																																												
	Fatores de risco e proteção à saúde																																												
	Programa de Saúde da Família																																												
	Tabagismo																																												
	Rendimento Familiar (3)																																												
Trabalho e rendimento	Mão de obra																																												
	Mão de obra e previdência																																												
	Trabalho																																												
Migração	Migração interna																																												
	Migração																																												

Fonte: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/IBGE/PNAD/2009

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS ALUNOS DOS CEJA

1. Qual sua idade? Estado civil? Tem filhos?
2. Em que município você mora?
3. Você trabalha? Em que município você trabalha?
4. Por que você abandonou os estudos em “idade escolar própria” (quando era mais jovem)?
5. Qual foi ou quais foram os motivos que os levaram a não ter (ou perder ou ainda diminuir) o interesse pelos estudos à época do abandono?
6. Por que você regressou (ainda que com “idade escolar mais avançada”) aos estudos?
7. Por que escolheu estudar no CEJA? O que o levou a matricular-se no CEJA?
8. O que você espera (almeja) após a conclusão do ensino médio? Que perspectiva você tem após a obtenção do diploma?
9. Você pretende continuar os estudos após conclusão no CEJA?
10. Gostaria de fazer algum curso técnico?
11. Pretende cursar o ensino superior? Em que área e/ou curso?
12. Você espera que o Pólo Petroquímico ofereça mais oportunidades aos jovens daquela região? De que forma?