



## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O LADO DISCENTE

Dirce Mara Brazoto<sup>1</sup>

### RESUMO

O objetivo do artigo é analisar a Educação de Jovens e Adultos, considerando a posição dos estudantes beneficiários dessa modalidade educativa. O estudo é baseado em uma abordagem bibliográfica. Os resultados confirmam que esta população provém de grupos de baixo nível socioeconômico, com histórico de insucesso escolar repetido, e que a representação do insucesso escolar está associada ao desempenho individual e não a fatores contextuais. É por isso que o fracasso é percebido como um ato de irresponsabilidade, mesmo quando os antecedentes mostram que o fenômeno é multicausal, onde intervêm fatores externos e internos ao sistema escolar.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Discente; Abando Escolar.

### ABSTRACT

The objective of this article is to analyze Youth and Adult Education, considering the position of students benefiting from this educational modality. The study is based on a bibliographic approach. The results confirm that this population comes from groups of low socioeconomic level, with a history of repeated school failure, and that the representation of school failure is associated with individual performance and not with contextual factors. That is why failure is perceived as an act of irresponsibility, even when the antecedents show that the phenomenon is multicausal, where external and internal factors to the school system intervene.

**Keywords:** Youth and Adult Education; Student; School Abandonment.

### INTRODUÇÃO

Os países da região latino-americana, e o Brasil em particular, vivem um período de vertiginosas transformações sociais, caracterizado pela difusão massiva das tecnologias de informação e por um processo acelerado de renovação do conhecimento que põe em causa o conhecimento aprendido (CASTELLS, 2012). Deparamo-nos assim com o desafio contínuo de adaptação às exigências de um mundo em constante mudança, que depende em grande parte da aquisição de novos conhecimentos que nos permitam contrariar as incertezas e, como resultado, alcançar a inclusão e a promoção social (CASTILLS, 2012; SARRATE, 1997). Neste cenário, a educação adquire importância fundamental.

---

1



As pessoas que estão em maior desvantagem face aos desafios que atualmente se impõem são aquelas que não atingiram um nível de escolaridade elementar, ou seja, um conjunto básico de competências e habilidades (leitura, escrita, expressão oral, etc.). que permitem desempenhar eficazmente a vida (trabalhar com dignidade, participar na vida social etc.), e que ao mesmo tempo servem de base para continuar a adquirir novos conhecimentos, de acordo com necessidades e interesses particulares (LEENDERS; VEUGELERS, 2009; SOUSA, 2008; VEUGELERS, 2011).

Estas aprendizagens mínimas estão associadas ao que é ministrado na escola nos seus ciclos primário e secundário, o que não significa que aqueles que não concluíram estes estudos careçam necessariamente destas ferramentas. Na maioria das vezes, a falta de uma certificação que ateste a conclusão da escola traz consequências tremendamente negativas para as pessoas que se encontram nesta situação, tanto a nível pessoal como social (ESPINOSA et al., 2014).

Assim, tendo em conta a incerteza destes tempos e as exigências e desafios que a atual fase de desenvolvimento enfrentada pelo Brasil em particular - onde a educação e as qualificações certificadas assumem cada vez mais importância -, torna-se relevante a tão-denominada Educação de Adultos e Jovens fora da escola, doravante EJA.

Embora este conceito seja bastante amplo (MERRIAM; BROCKETT, 2007), aqui entendida como aquela modalidade que visa o desenvolvimento de competências e conteúdos mínimos interrompida por processos de evasão escolar em algum momento da trajetória de vida de pessoas que podem ser classificadas como adultas (ESPINOZA et al., 2014).

Posto isto, é então absolutamente necessário questionar-se sobre a relevância dos programas ministrados no Brasil dirigidos a esta população, tendo em vista a sua eventual atualização e reorientação, quer dos seus aspectos curriculares, quer dos seus aspectos organizacionais e administrativos. aspectos. Na medida em que estes programas sejam relevantes - isto é, respondam eficazmente às mudanças na sociedade e nas características dos seus alunos -, estarão a proporcionar os conhecimentos e as competências necessárias à melhoria das condições materiais de vida, bem como da autoestima de uma parte



importante da população brasileira que não concluiu os estudos primários e/ou secundários.

Em termos gerais, na idade adulta, a não escolaridade e a escolaridade interrompida constituem situações particularmente sensíveis para os indivíduos afetados, que são normalmente vividas em termos de fracasso pessoal e estão associadas a situações pessoais, familiares ou sociais ligadas a condições de maior vulnerabilidade. A reescolarização da população que viu os seus estudos interrompidos tende a ser percebida pelos participantes dos diferentes programas como um meio que ajudaria a mitigar alguns dos fatores de exclusão, dando-lhes novas possibilidades, ou seja, contribuindo para melhorar o seu trabalho. competências - e com isso as suas condições materiais de vida - bem como a sua autoestima e valor próprio (Espinoza et al., 2013). Por outro lado, as situações, experiências e/ou condições de vida que num dado momento impossibilitaram a continuação dos estudos ou que promoveram o abandono escolar são de natureza muito diversa (RUMBERGER, 2001).

No Brasil, existem atualmente três modalidades de regularização de estudos ou “segunda chance”, que atendem jovens e adultos que, por diversas circunstâncias, não concluíram o ensino fundamental I, fundamental II e/ou ensino médio. Trata-se do “regular”, que consiste em uma modalidade de estudo especialmente voltada para jovens e adultos que, por diversos motivos, não iniciaram ou concluíram o processo escolar. É composto pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, níveis escolares que se completam em tempo inferior ao estabelecido para a educação formal de crianças e jovens.

Os estudos realizados através desta modalidade são certificados pelo estabelecimento de ensino e são válidos para todos os efeitos legais. A licença de ensino secundário para educação de adultos certifica que o ensino fundamental II e Médio foi concluído e que a pessoa pode continuar o ensino superior; o “flexível”, que consiste numa oferta semipresencial dirigida a jovens e adultos, que se caracteriza por se ajustar às necessidades dos estudantes trabalhadores, e; os chamados “projetos de reinserção escolar”, que consiste numa modalidade que atende alunos menores de 14 anos, que se encontram fora do sistema escolar, com base numa oferta gerida por instituições públicas e privadas que apresentam um projeto a um concurso fundo administrado pelo Ministério da Educação.



De todos eles, o primeiro é o mais importante porque possui o maior número de beneficiários. Realizar a avaliação deste tipo de modalidades não é uma tarefa fácil devido à singularidade das instituições e experiências dirigidas aos adultos, no entanto, é urgente porque a avaliação é inerente à obtenção da qualidade e melhoria dos processos de ensino-aprendizagem (SARRATE, 1997). Assim, e como primeiro passo para a avaliação, o objetivo principal deste estudo é investigar os perfis e experiências dos alunos da principal modalidade de educação de jovens e adultos existente no Brasil, ou seja, a modalidade regular.

## **ABANDONO DA ESCOLA**

A interrupção da escolarização - tradicionalmente assimilada sob o conceito de abandono escolar - pode ser caracterizada como um processo de distanciamento e abandono gradual de um espaço cotidiano - como a escola - o que implica também o abandono de determinados rituais pessoais e familiares que afetam no desenvolvimento identidade e projeção pessoal de um indivíduo (ESPINOSA et al., 2013).

Os fatores que provocam o abandono escolar são normalmente agrupados em dois grandes quadros interpretativos, cuja ênfase é colocada nas variáveis extracurriculares e intraescolares, respectivamente. Entre os fatores extracurriculares, a situação socioeconômica e o contexto familiar são identificados como as principais causas do abandono escolar. São mencionados a pobreza e a marginalidade, a procura de trabalho, a disfunção familiar e as baixas expectativas familiares em relação à educação, entre outros gatilhos (CASTELLS, 2003).

Entre os resultados mais claros e consistentes que a investigação empírica produziu sobre o problema do abandono escolar (ao nível fundamental e médio), foi estabelecida uma forte ligação entre o abandono e o estatuto socioeconómico, este último normalmente medido a partir do nível de escolaridade dos pais. e renda do grupo familiar (RUMBERGER, 2001).

Vários estudos empíricos demonstraram que os alunos provenientes de famílias de baixo nível socioeconômico têm maior probabilidade de abandonar o sistema escolar do que os de famílias de nível socioeconômico médio e alto (SANTOS, 2009). De modo geral, o fracasso escolar pode ser considerado como





um acúmulo de resultados negativos que afetam o desempenho e a trajetória acadêmica dos alunos, que, quando constantes e repetidos, induzem situações de abandono e evasão escolar. Com isso, cada pessoa tende a buscar explicações ou causas que revelem as situações em que se encontra diariamente. No caso da evasão escolar, cognitivamente, cada sujeito tenta reconstruir de forma abrangente e significativa a sua própria experiência, seja atribuindo causas à sua própria ação pessoal ou à de outrem.

A ligação entre o contexto familiar, a condição de vulnerabilidade e a evasão escolar pode ser visualizada através do conceito de capital cultural (BOURDIEU, 1997) que postula que as diferenças de capital cultural, ao comparar o apoio escolar que os alunos recebem das suas famílias quando frequentam as aulas, não se traduzem apenas num bom desempenho acadêmico, mas também num apoio implícito à motivação e valorização da educação, reduzindo os fatores de abandono. Nesse sentido, alguns estudos mostram que a probabilidade de permanência no sistema educacional, juntamente com os fatores associados ao nível de renda familiar, está em grande parte relacionada à atitude que é gerada a partir do clima educacional produzido pela família (ESPINOSA et al., 2013).

O fenômeno da vulnerabilidade e do abandono escolar é também desencadeado por razões econômicas: está ligado à necessidade de inserção precoce no mundo do trabalho, para satisfazer as necessidades econômicas familiares (WARREN; LEE, 2003). Embora a colocação precoce no emprego possa significar benefícios econômicos imediatos para quem abandona a escola, a verdade é que a interrupção dos estudos escolares a médio e longo prazo afeta as oportunidades de bem-estar, uma vez que os desistentes geralmente têm uma situação laboral mais precária e inferior. níveis de renda (RUMBERGER, 2011).

Por outro lado, dentro dos fatores intraescolares, os problemas comportamentais, o baixo desempenho acadêmico, o autoritarismo docente e o adultcentrismo, entre outros elementos, são apontados como as principais causas que desencadeiam o abandono precoce do sistema (MARECHAL, 2003).

Vários estudos sugerem que as escolas “fabricam” o fracasso acadêmico para muitos dos seus jovens. Pretende-se com isto indicar, aliás, que a perda de valor atribuída à frequência e permanência num estabelecimento de ensino também está relacionada com o que acontece dentro da própria escola. Não são apenas os jovens que, devido ao seu desenvolvimento pessoal, perdem o



interesse em frequentar a escola, mas também de alguma forma os “expulsa” (SCHKOLNIK; DEL RIO, 2002).

A par destes fatores intraescolares, existem outros mais ligados aos comportamentos dos próprios alunos dentro da escola. Como determinantes de maiores taxas de evasão, são aqui mencionados alguns comportamentos, tais como: absenteísmo e baixa participação em atividades extracurriculares (MCNEAL, 1995; YIN; MOORE, 2004) - ambos indicadores de um fraco comprometimento com a vida escolar -, e de mau comportamento e mau relacionamento com professores e colegas na escola.

Para além dos fatores que explicam a interrupção da escolaridade em cada caso particular - seja extra ou intraescolar, ou uma combinação de ambos -, aqueles que não concluíram a escolaridade encontram-se geralmente numa situação de maior vulnerabilidade, associada a empregos precários, pouco qualificados e menos bem remunerados, além de sofrerem estigmatização em decorrência desse fato, com todas as suas consequências do ponto de vista da autopercepção e da autoestima.

## **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

O sistema educacional brasileiro contempla diferentes modalidades e programas de reescolarização no âmbito da educação de jovens e adultos - entre eles a modalidade regular, a de maior cobertura nacional - para aquelas pessoas que em algum momento de sua carreira abandonaram a escola, seja por algumas das razões mencionadas acima ou outras.

Note-se que quando se fala em educação de jovens e adultos surge a questão de saber o que define esta condição. Merriam e Brockett (1996) apontam que a vida adulta pode ser entendida como uma construção sociocultural. Nesse sentido, a resposta à questão de quem pode ser considerado “adulto” é construída por uma determinada sociedade e cultura num determinado momento. Esses autores ressaltam que os critérios utilizados para delimitar a fase adulta são variados. Em termos biológicos, por exemplo, muitas culturas consideram a puberdade como a porta de entrada para a idade adulta.

Por outro lado, a definição legal enfatiza a idade cronológica, enquanto outras conceituações enfatizam a maturidade psicológica ou os papéis sociais



desempenhados por diferentes pessoas. Smith (1999) sustenta que a idade por si só não é critério suficiente para definir a idade adulta, pois para uma pessoa ser considerada adulta ela deve se reconhecer como tal, em decorrência de seu estado biológico ou jurídico, de seu estado psicológico ou de suas formas de comportamento ou papéis sociais.

Além da polêmica sobre quem pode ou não ser considerado adulto, Merriam e Brockett (2007) postulam que todas as definições de educação de adultos geralmente incluem referências a dois elementos: ao status “adulto” dos alunos, com base em sua idade, e à noção de que este domínio engloba atividades de natureza planejada. Para estes autores, a educação de adultos inclui todas as atividades concebidas e planejadas com o objetivo de promover a aprendizagem entre aquelas pessoas cuja idade, papéis sociais ou a sua própria autopercepção as definem como tal.

No caso brasileiro, para efeitos de políticas públicas, o critério da idade prevalece na definição de quem se enquadra na categoria de adulto: adulto é aquele que tem 18 anos ou mais, o que ao mesmo tempo constitui um requisito de entrada para alguns programas de reescolarização. Ora, esta definição legal pode ser associada, embora não necessariamente, a outros elementos definidores da idade adulta como os papéis sociais - por exemplo, se uma pessoa está inserida no mundo do trabalho, ou tem filhos -, aspectos identitários etc.

Estabelecer o que se entende por educação de adultos não só coloca dificuldades do ponto de vista do que se entende por população adulta, mas também em termos dos tipos de atividades específicas planejadas que se enquadram neste domínio. É consenso que se trata de atividades voluntárias dirigidas a um determinado segmento – a população adulta, independentemente da forma como esta categoria é definida – e como tal os seus objetivos e as configurações em que se desenvolvem são muito vastos (ZOELLICK, 2009).

Nesse sentido, vale destacar que no campo da educação de adultos surgiram nomes tão variados como educação permanente, educação continuada, educação compensatória, educação para idosos etc. (SCHULLER; WATSON, 2009). Esses rótulos estão relacionados e são usados para designar diferentes áreas da educação de adultos. Uma definição amplamente aceita de educação de adultos é aquela que fornece UNESCO (1976, pág. 124) que afirma que a expressão “educação de adultos” designa todos os processos educativos



organizados, independentemente do conteúdo, nível ou método, sejam eles formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades, e sob a forma de aprendizagem profissional, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem, desenvolvem as suas competências, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas competências técnicas ou profissionais ou dão-lhes uma nova orientação, e evoluem as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um enriquecimento integral do homem e participação num desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado e independente.

Sarrate (1997) extrai algumas considerações desta definição, destacando que ela tem um carácter global, abrangendo um amplo conjunto de processos e atividades educacionais - com a exigência de que sejam organizados - e admitindo também uma pluralidade de métodos e modalidades dependendo dos objetivos e das demandas formativas - e portanto abrangendo todos os níveis e incluindo uma ampla gama de conteúdos.

Assim, a definição da UNESCO dá conta do programa de reescolarização que é o tema específico deste estudo. Como salienta Sarrate (1997), esta definição está ligada à democratização educacional e cultural, uma vez que inclui programas de “segunda oportunidade” para todos aqueles que não conseguiram concluir o ensino primário ou secundário e, na prática, os destinatários a que se refere – adultos – são aqueles que estão em idade pós-escolar e abandonaram o sistema formal.

Os programas de reescolarização, como modalidade específica de educação de adultos, destinam-se a uma determinada população: aqueles adultos que não concluíram os estudos primários e/ou secundários por terem abandonado o sistema escolar formal em algum momento das suas vidas. Merriam e Brockett (2007) apontam que as diferentes modalidades de educação de adultos podem ser diferenciadas com base nos objetivos e necessidades que abrangem. Assim, os programas de reescolarização enquadram-se nas iniciativas cuja função pode ser descrita como “corretiva” ou “compensatória”, uma vez que visam o desenvolvimento de competências e conteúdos mínimos interrompidos em algum momento da trajetória de vida dos destinatários.

Agora, para além dos objetivos específicos dos diferentes tipos de programas, Sarrate (1997) destaca que em linhas gerais entende-se que o objetivo da





educação de adultos é a formação integral das pessoas por meio do desenvolvimento de competências, da aquisição de conhecimentos e do aprimoramento de competências técnicas e profissionais, de forma a possibilitar sua melhor inserção social, bem como promover a autorrealização pessoal e a participação social.

Um aspecto muito importante em relação aos estudantes adultos que não pode ser ignorado é que esta população é motivada a aprender tanto por fatores internos como externos, sendo os primeiros os que teriam maior peso no seu caso. As motivações externas estão muitas vezes ligadas aos motivos “racionais” que levam os adultos a inserirem-se num contexto educativo. Por exemplo, no caso dos programas de reescolarização, uma motivação externa poderia ser a obtenção de um certificado de ensino secundário que eventualmente permitiria o acesso a um emprego melhor e, portanto, a um salário mais elevado. Por outro lado, as motivações internas têm mais a ver com a autorrealização e a autoestima, fatores que poderiam explicar por que ingressam em programas de reescolarização para terminar estudos que em algum momento da vida dos adultos permaneceram inacabados (KNOWLES, 1980).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados, é possível apontar que os alunos da EJA na modalidade regular correspondem a pessoas oriundas de grupos sociais marginalizados. Na maioria dos casos, trata-se de populações que abandonaram a escola no ciclo primário, repetindo o padrão observado nas suas famílias. Tal itinerário educativo destaca os obstáculos que ainda devem ser superados para quebrar o ciclo intergeracional de pobreza.

Além disso, do ponto de vista trabalhista, como observado, a maioria dos beneficiários da modalidade regular declara não estar trabalhando ou em situação de emprego precário. Esta condição educacional limita o acesso ao mercado de trabalho brasileiro, que privilegia cidadãos com melhor capital cultural e certificação escolar. Conforme determinado anteriormente, o desemprego e o emprego precário associados aos baixos salários podem afetar estes estudantes do ponto de vista do cumprimento das responsabilidades e dos papéis que a sociedade atribui aos adultos.



Não obstante o exposto, do ponto de vista das percepções e histórias dos alunos da EJA, é possível sustentar que tanto o fracasso escolar no sistema formal quanto a sua experiência nos cursos da EJA estão associados ao desempenho individual ou pessoal, mais do que ao contexto ou fatores situacionais. A relevância desta constatação, no contexto brasileiro, reside em dois aspectos fundamentais: a existência de um modelo de desenvolvimento econômico (de natureza neoliberal) que promoveu o empreendedorismo pessoal em detrimento do empreendedorismo coletivo nos últimos 30 anos; e, a reconstrução individual que os alunos da EJA atribuem ao seu itinerário educativo caracterizado pelo fracasso permanente.

Ou seja, o fracasso escolar é percebido pelos alunos como um ato de irresponsabilidade pessoal e não se torna também visível como uma omissão de um sistema educativo que não garantiu o direito à educação. Com esta última frase queremos dizer que existe uma tendência percebida em que o fracasso escolar é visto como uma questão pessoal, mas como evidenciado neste trabalho, as razões associadas ao fracasso escolar são multicausais, incluindo, claro, internas (intra-causais e institucionais) e externos (extrainstitucionais).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. **Capital cultural, escola e espaço social México**, DF: Siglo XXI, 1997.

CASTELLS, M. **Redes de esperança e indignação Madrid**: Alianza Editorial, 2012.

ESPINOSA, O.; CASTILLO, D.; GONZÁLEZ, L. E. (Eds.). **Políticas públicas para promover a equidade e a coesão social no sistema educativo**: cenários, dilemas e desafios. Santiago: LOM Edições, 2013.

KNOWLES, M. **A prática moderna da educação de adultos Englewood Cliffs**: Prentice Hall/Cambridge, 1980.



LEENDERS, H.; VEUGELERS, W. Diferentes perspectivas sobre valores e educação para a cidadania. Em: Zajda, J.; Daun, H. (Eds.). Valores globais na educação. Ensinando democracia e paz. Nova York: **Springer**, 2009. p. 21-34.

MACNEAL, R. Atividades extracurriculares e abandono escolar. Sociologia da Educação, Londres: **Sage**, v. 68, n. 1, p. 62-80, 1995.

MARSHALL, T. Alguns fatores que explicam o abandono precoce. In: Conace. Abrindo ruas : prevenção do uso de drogas em crianças e adolescentes em situação de rua. Santiago: **CONACE**, 2003. p. 15-25.

MERRIAM, S. B; BROCKETT, R. **A profissão e a prática da educação de adultos**. São Francisco: Jossey-Bass, 1996.

RUMBERGER, R. Abandono do ensino médio: a influência da raça, sexo e origem familiar. American Educational Research Journal, Londres: **Sage**, v. 20, n. 2, p. 199-220, 1983.

SANTOS, H. Dinâmica da evasão escolar no Chile Santiago: Departamento de Estudos da Divisão Social, **MIDEPLAN**, 2009. p. 1-25.

SARRATE, M. L. **Educação de adultos**: avaliação de centros e experiências. Madri: Narcea, 1997.

SCHKOLNIK, M.; DEL RÍO, F. **Trabalho e educação infantil e juvenil**: diagnóstico da realidade chilena. In: Seminário 12 Anos de Escolaridade: uma exigência de equidade no Chile, Santiago, março de 2002. 2002. (Apresentação)

SCHULLER, T.; WATSON, D. **Aprendendo através da vida**. Londres, Reino Unido: NIACE, 2009.

SMITH, M. **Educação de adultos**. In: A Enciclopédia da Educação Informal. Londres: INFED, 1999.



SOUSA, B. **Reinventar a democracia, reinventar o Estado Madrid**: Sequitur, 2008.

UNESCO. **Experiências educacionais de segunda oportunidade Pesquisa iluminativa**. Plataforma Educacional MERCOSUL Chile-Uruguai. UNESCO/OREALC, 2009b.

Unesco. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos Hamburgo**, Alemanha: UIL, 2009a.

UNESCO. Resoluções. In: **Conferência Geral da Unesco**, 19., 1976, Nairobi. Minutos .. Nairóbi, 26 de outubro. a 30 de novembro. 1976.

VEUGELERS, W. **Educação e humanismo Roterdã**: Sense Publishers, 2011.

WARREN, J. R.; CATALDI, E. Uma perspectiva histórica sobre o emprego remunerado de estudantes do ensino médio e sua associação com a evasão escolar. *Sociological Forum* , Nova Jersey, **Eastern Sociological Society**, v. 21, n. 1, p. 113-143, 2006.

ZOELLICK, E. **Orientação filosófica para a aprendizagem de adultos**: um estudo descritivo de praticantes de educação ambiental de Minnesota. Tesis (Mestrado) - University of Minnesota Duluth, Estados Unidos, 2009.