

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO
MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

TESE

“É COMO SE A SALA FOSSE PARTIDA”: o lugar dos jovens da EJA na perspectiva da equipe técnico-pedagógica do município de Angra dos Reis

Marcelo Laranjeira Duarte

2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

“É COMO SE A SALA FOSSE PARTIDA”: o lugar dos jovens da EJA na perspectiva da equipe técnico-pedagógica do município de Angra dos Reis

Marcelo Laranjeira Duarte

Sob a Orientação da Professora Dr^a.
Sandra Regina Sales

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contexto Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica / Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2022

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D812" Duarte, Marcelo Laranjeira, 1984-
"É como se a sala fosse partida": o lugar dos
jovens da EJA na perspectiva da equipe técnico
pedagógica do município de Angra dos Reis /
Marcelo Laranjeira Duarte. - Seropédica; Nova
Iguaçu, 2022.
217 f.: il.

Orientadora: Sandra Regina Sales.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2022.

1. Educação. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3.
Juventudes. 4. Escolarização. 5. Gestão. I. Sales,
Sandra Regina, 1968-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES –
PPGEduc

TERMO Nº 397/2022 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.022904/2022-32

Seropédica-RJ, 13 de abril de 2022.

MARCELO LARANJEIRA DUARTE

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 23/02/2022

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

SANDRA REGINA SALES. Dra. UFRRJ (Orientadora /Presidente da Banca).

ANA MARIA MARQUES SANTOS. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

MÔNICA DIAS PEREGRINO FERREIRA. Dra. UNIRIO (Examinadora Externa à Instituição).

RENATO PONTES COSTA. Dr. PUC - RJ (Examinador Externo à Instituição).

Documento não acessível publicamente

(Assinado digitalmente em 13/04/2022 12:28)
ANA MARIA MARQUES SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matricula: 1545891

(Assinado digitalmente em 14/04/2022 09:39)
PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matricula: 1548864

(Assinado digitalmente em 14/04/2022 09:35)
SANDRA REGINA SALES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matricula: 1649545

(Assinado digitalmente em 16/04/2022 00:15)
RENATO PONTES COSTA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 982.041.657-49

(Assinado digitalmente em 13/04/2022 13:44)
MÔNICA DIAS PEREGRINO FERREIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 931.566.347-00

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **397**, ano: **2022**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **13/04/2022** e o código de verificação: **eb17d40eef**

DEDICATÓRIA

Aos jovens das classes populares...

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Joana Possidônio Rosa Laranjeira, minha companheira, pelo apoio, incentivo, carinho e cumplicidade em cada etapa dessa jornada.

À Vera Lucia Gomes Laranjeira, minha querida mãe, por todos os anos de dedicação.

Ao Carlos Júnior, meu amigo e irmão, por todo apoio e companheirismo.

Agradeço à Sandra Sales, minha orientadora, por todo cuidado que sempre teve comigo, pela generosidade, humildade e incentivo em cada etapa do curso de doutorado.

Aos professores Renato Pontes, Mônica Peregrino, Ana Maria Marques e Patrícia Bastos, por participarem desta pesquisa e da banca, contribuindo e muito na construção do trabalho.

Aos amigos e amigas do grupo de pesquisa (GEPEJA) da UFRRJ, por compartilharem grandes e desafiadores momentos.

À Monique e Giovana pelo apoio, incentivo e suporte em momentos delicados.

Aos gestores e pedagogos/as que atuam na EJA e participaram das entrevistas, pela confiança e disponibilidade.

Aos meus familiares, por toda ajuda, força e incentivo ao longo dessa difícil, porém gratificante, caminhada.

Aos profissionais de rede municipal de ensino de Angra dos Reis, em especial aos colegas da E. M. Cornelis Verolme, E. M. Cel. João Pedro de Almeida e E. M. Prof^a. Adelaide Figueira.

RESUMO

DUARTE, Marcelo Laranjeira. “É COMO SE A SALA FOSSE PARTIDA”: o lugar dos jovens da EJA na perspectiva da equipe técnico-pedagógica do município de Angra dos Reis. 2022. 217 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica / Nova Iguaçu, RJ, 2022.

A pesquisa trata sobre a interseção juventudes e escola, tendo como foco a presença de jovens na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede pública municipal de ensino de Angra dos Reis. O estudo investiga processos, dinâmicas e elementos presentes no sistema educacional, que geram e/ou contribuem para a presença de enormes quantitativos de alunos jovens nas turmas de EJA e se articula em torno da seguinte questão: no contexto da rede municipal de ensino de Angra dos Reis, quais mecanismos influenciam ou se relacionam à presença de jovens na EJA? Para compreender esse contexto, adotamos procedimentos metodológicos que se fundamentam na abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994). Nesse sentido, privilegiamos as perspectivas de Gestores e Equipe Técnico-Pedagógica, que atuam nos Polos Pedagógicos Regionais (PPR) de EJA da rede pública municipal, mediante a realização de sete entrevistas, bem como documentos e pesquisas produzidas no âmbito da gestão municipal. Para maior compreensão da temática investigada empregamos ainda as seguintes ações: levantamento bibliográfico; análise de produções acadêmicas recentes no banco de Teses e Dissertações da CAPES; levantamento e análise de documentos e legislação educacional relacionada à EJA de Angra dos Reis; investigação e análise de dados estatísticos sobre a rede pública municipal; observação e análise do perfil discente da EJA. Os estudos teóricos desenvolvem-se sob o referencial de: Haddad e Di Pierro (2000, 2015), Libâneo (2012), Sales (2013, 2014, 2016a, 2016b), Paiva (2007 e 2009), Carrano (2003 e 2015), Peregrino (2010, 2011 e 2017), Andrade (2004, 2019), Algebaile (2004 e 2013) e Julião (2017), no intuito de compreender os movimentos e processos relacionados às nuances, tensões, avanços e retrocessos da educação brasileira, o campo da EJA e questões relacionadas às juventudes e o processo de escolarização das camadas populares. A pesquisa revelou que fatores como retenção, abandono, infrequência e distorção idade-série, associados à indisciplina e certa desmotivação dos discentes no ensino regular, potencializado pelas dificuldades e fragilidades das instituições, resultam no que podemos denominar de “impulso” para a saída desses sujeitos da escola diurna, valendo-se da EJA como alternativa/via de retirada ou “mais uma oportunidade” de prosseguimento nos estudos.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Juventudes. Processos de Escolarização.

ABSTRACT

DUARTE, Marcelo Laranjeira. **"IT'S AS IF THE ROOM WAS SPLIT": the place of EJA youth from the perspective of the technical-pedagogical team of the municipality of Angra dos Reis.** 2022. 217 p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

The present research deals with the intersection between youths and school, focusing on the presence of young people in Youth and Adult Education (EJA) in the *Municipal Education network* of the *municipality* of Angra dos Reis. This study investigates processes, dynamics and the present elements in the educational system, that generate and/or contribute to the presence of huge quantitative of young students in EJA classes and is articulated around the following question: in the context of the municipal education network of Angra dos Reis, what mechanisms influence or relate to the presence of young people in EJA? To comprehend this context, we have adopted methodological procedures that are based on the qualitative approach, Bogdan and Biklen (1994). In this sense, we privileged the perspectives of Managers and Technical-Pedagogical Staff, who work in the Regional Pedagogical Poles (RPP) of EJA in the municipal public network, by carrying out seven interviews, as well as documents and research produced within the scope of municipal management. For a better understanding of the investigated theme, we also used the following actions: bibliographic survey; analysis of recent academic productions in the CAPES; Theses and Dissertations database; survey and analysis of documents and educational legislation related to EJA in Angra dos Reis; investigation and analysis of statistical data on the municipal public network; observation and analysis of the EJA student profile. The theoretical studies are developed under the framework of: Haddad and Di Pierro (2000, 2015), Libâneo (2012), Sales (2013, 2014, 2016a, 2016b), Paiva (2007 and 2009), Carrano (2003 and 2015), Peregrino (2010, 2011 and 2017), Andrade (2004, 2019), Algebaile (2004 and 2013) and Julião (2017), in order to comprehend the movements and processes related to the nuances, tensions, advances and setbacks of Brazilian education, the field of EJA and issues related to youth and the schooling process of the lower classes. The research revealed that factors such as retention, dropout, infrequency and age-grade distortion, associated with indiscipline and certain demotivation of students in regular education, potentiated by the difficulties and weaknesses of the institutions, result in what we can call "impulse" for the dropout of these individuals from day school (basic education), using the EJA as an alternative/withdrawal route or "another opportunity" to continue their studies.

Key-words: Youth and Adult Education. Youths. Schooling Processes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Localização do Estado do Rio de Janeiro no mapa do Brasil	91
Figura 2	Subdivisão do Estado do Rio de Janeiro por Regiões	92
Figura 3	Mapa do Município de Angra dos Reis	92
Figura 4	Mapa da Subdivisão Territorial de Angra dos Reis por Polos Educaçãois	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Apresentação dos entrevistados	29
Quadro 2	Categorias de análise	34
Quadro 3	Produções acadêmicas sobre “juvenilização” na EJA	51
Quadro 4	Produções acadêmicas sobre jovens na EJA	56
Quadro 5	Principais questões encontradas.....	60
Quadro 6	Taxas de distorção idade-série Rede total – 2009 e 2019, por unidades da federação	70
Quadro 7	Estrutura da Rede Municipal de Educação de Angra dos Reis	96
Quadro 8	Número de alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos, nível de Ensino Fundamental	99
Quadro 9	Organização do Primeiro Segmento da EJA	104
Quadro 10	Organização do Segundo Segmento da EJA	105
Quadro 11	Grade Curricular da EJA	106
Quadro 12	Grade Curricular da EJA	107
Quadro 13	Grade Curricular – Anos Finais	108
Quadro 14	Unidades que ofertam a EJA	110
Quadro 15	Categorias de Análise	119
Quadro 16	Perfil dos entrevistados	120
Quadro 17	Concepções dos gestores e equipe técnico pedagógica sobre a EJA	121
Quadro 18	Sexo	134
Quadro 19	Jovens da EJA – 2018 – Sexo / étnico racial	135
Quadro 20	Percepções sobre o perfil dos jovens	138
Quadro 21	Presença dos jovens na modalidade	152
Quadro 22	Tendências sobre as ações e estratégias voltadas aos jovens da EJA	168
Quadro 23	Elementos e processos relacionados à presença de jovens na EJA da Rede Municipal de Angra dos Reis	171

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Composição etária da EJA (Anos Finais) – 2019	18
Gráfico 2	Produções acadêmicas por ano	55
Gráfico 3	Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão por ano/série - Brasil - Censo Escolar 2014/2015	64
Gráfico 4	Taxas de aprovação, reprovação e abandono por série (todas as redes de ensino) - Brasil - Censo Escolar 2014.....	66
Gráfico 5	Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão por etapa de ensino e dependência administrativa - Brasil - Censo Escolar 2014/2015.....	67
Gráfico 6	Distorção idade-série na rede pública por série do ensino fundamental segundo sexo – Brasil – 2019	68
Gráfico 7	Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos segundo faixa etária e sexo – Brasil – 2019	72
Gráfico 8	Matrículas na EJA – Brasil – 2015 a 2019.....	74
Gráfico 9	Pirâmide etária, população de Angra dos Reis, ano de 2010	93
Gráfico 10	Número de matrículas da rede municipal, no ensino fundamenta.....	98
Gráfico 11	Número de matrículas da rede privada, no Ensino Fundamental	99
Gráfico 12	Taxa de distorção série-idade no ensino fundamental – Redes – 2016	100
Gráfico 13	Taxa de aprovação no ensino fundamental – Redes e total – 2016	101
Gráfico 14	Número de matrículas – EJA	109
Gráfico 15	Número de matrículas por Unidade Escolar – 2018	111
Gráfico 16	Situação dos alunos, dados de 2017 e 2018 agregados	112
Gráfico 17	Composição etária da EJA - Rede Municipal de Angra dos Reis	113
Gráfico 18	Faixa etária dos alunos (Período de 2012)	114
Gráfico 19	Composição da EJA por faixa etária em 2014, 2016 e 2018	115
Gráfico 20	Faixa etária dos alunos, anos iniciais – 2018	116
Gráfico 21	Faixa etária dos alunos, anos finais – 2018	117
Gráfico 22	Matrículas – EJA – 2018 – 1º Semestre	130
Gráfico 23	Matrículas – EJA – 2018 – 1º Semestre – Perfil etário e sexo	131
Gráfico 24	Grupos etários – EJA – 2018	132
Gráfico 25	Distribuição dos jovens por fase/série -anos finais (EJA)	133

Gráfico 26	EJA – 15 a 18 anos e 19 a 29 anos – Sexo	134
Gráfico 27	Como se autodeclara (15 a 18 anos)	136
Gráfico 28	Como se autodeclara (19 a 29 anos)	136

LISTA DE SIGLAS

CME/AR	Conselho Municipal de Educação de Angra dos Reis
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETP	Equipe técnico pedagógica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PMAR	Prefeitura Municipal de Angra dos Reis
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPR	Polo pedagógico regional de EJA
SECT	Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia
SectOnline	Sistema de Gestão da Rede Escolar de Angra dos Reis

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO E METODOLOGIA	16
1	JOVENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	37
1.1	Educação de Jovens e Adultos: diálogos iniciais	37
1.2	Jovens, cada vez mais jovens, na EJA: do que estamos falando?	40
1.3	“Juvenilização na EJA” e as produções acadêmicas	50
1.3.1	Tendências identificadas	59
1.4	Jovens na EJA: dados iniciais e tendências	64
2	ESCOLARIZAÇÃO DAS CAMADAS POPULARES	76
2.1	Expansão escolar nas últimas décadas	76
2.2	Direito à educação, desafios à escolarização pública e a Educação de Jovens e Adultos	78
2.3	Jovens como sujeitos de direito	85
2.4	Diversidade dos sujeitos da EJA e os jovens	87
3	O CONTEXTO DA PESQUISA	91
3.1	Conhecendo o “campo”: o Município de Angra dos Reis	91
3.2	A Rede Pública Municipal de Ensino de Angra dos Reis	96
3.3	Educação de Jovens e Adultos em Angra dos Reis	102
3.4	Composição da EJA	113
4	OLHARES DOS GESTORES E PEDAGOGOS DOS POLOS PEDAGÓGICOS REGIONAIS DE EJA	118
4.1	Perfil dos entrevistados	119
4.2	Concepções sobre a Educação de Jovens e Adultos: paradoxo entre “lugar de desenvolvimento acadêmico e pessoal” e “adaptação do ensino diurno”	120
4.3	Perfil dos jovens da EJA: dados e percepções	128
4.3.1	O que apontam os dados (perfil)	128

4.4	Percepções dos gestores e membros das ETP sobre o perfil dos jovens da EJA	137
5	JOVENS NA EJA ANGRENSE: DESIGUALDADES, DESAFIOS E POTENCIALIDADES	151
5.1	Presença dos jovens na EJA	151
5.1.1	Relações entre os educandos: redes de apoio, esperança, tensões e rupturas.	154
5.1.2	Desafios	161
5.1.3	Modos juvenis e/na EJA e ações/estratégias dos Polos de EJA (PPR)	166
5.2	Elementos e processos que influenciam a presença de jovens na EJA angrense	170
5.2.1	Dificultadores no âmbito da escolarização	173
5.2.2	Diferentes “Usos da EJA”	178
5.2.2.1	Alternativa à escola	179
5.2.2.2	“Alternativa” aos educandos	185
5.3	Em síntese: desafios, resistência e esperança	188
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
	REFERÊNCIAS	197
	APÊNDICE	204
	ANEXO	208

INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

O novo público que frequenta a escola, sobretudo adolescente e jovem, passa constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, a via não escolar (...). A autonomização de uma subcultura adolescente engendra para os alunos da massificação do ensino, uma reticência ou uma oposição à ação do universo normativo escolar, ele mesmo em crise. A escola cessa lentamente de ser modelada somente pelos critérios da sociabilidade adulta e vê penetrar os critérios da sociabilidade adolescente, exigindo um modo peculiar de compreensão e estudo.

Marília Spósito (2003, p. 19-20)

Esta Tese integra a produção acadêmica do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA/UFRRJ), sob a coordenação da Prof.^a Dra. Sandra Regina Sales, vinculada à Linha de Pesquisa Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A temática versa sobre a interseção juventude(s) e escola pública, focando o debate acerca da presença de jovens, cada vez mais jovens, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O interesse pelo tema tem relação intrínseca com questões referentes à minha trajetória profissional e acadêmica¹. Digo isso, pois, enquanto profissional da educação – Orientador Educacional – na rede municipal de ensino de Angra dos Reis, vivencio cotidianamente situações complexas relacionadas ao trabalho na EJA. Procuro sempre problematizar e intervir sobre as questões que emergem no dia a dia instituição, e, no que diz respeito aos jovens na EJA, os estudos e reflexões desenvolvidos ao longo do mestrado em Educação² e nas muitas

¹ O emprego da primeira pessoa do singular, nesta parte do texto, foi escolhido por tratar de questões pessoais do autor, tais como: trajetória acadêmica, profissional e motivações da pesquisa. Posteriormente, adotamos o uso da primeira pessoa do plural por reconhecer a participação e colaboração dos gestores e pedagogos/as dos Polos de EJA, além do apoio e contribuição dos membros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA/UFRRJ).

² Mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ – sob a orientação da Prof.^a Dra. Mônica Peregrino.

discussões ocorridas nos grupos de pesquisas (GEPEJA e JETT³) contribuíram de maneira significativa ao ampliar a percepção e entendimento no que tange às diversas e desiguais maneiras que os jovens experimentam suas trajetórias escolares.

Durante o mestrado – 2013 até 2015 – desenvolvi investigação que abordou a questão da presença de jovens nas turmas da EJA de ensino fundamental, em uma unidade escolar da rede pública municipal de Angra, investigando como desenhava-se, naquele contexto, o movimento por muitos chamado de “juvenilização na EJA” e seus desdobramentos.

Os resultados encontrados, apontaram no sentido de a EJA, principalmente os anos finais do ensino fundamental, na escola pesquisada, ser composto, ao longo do período investigado (2005 até 2015), por jovens estudantes, sendo maioria os de 15 a 17 anos, com trajetórias marcadas por retenção e evasão no ensino fundamental. Encontramos na composição discente da EJA, dessa Unidade Escolar, crescimento quantitativo de matrículas dos alunos na faixa etária da juventude⁴, indicando uma série de fatores relacionados ao processo de escolarização das camadas populares, tais como, altos índices de distorção idade-série, situações de fracasso escolar, evasão, desigualdades ao longo dos percursos escolares, entre outros.

Com interesse de problematizar e avançar a discussão sobre a temática, desta vez ampliando a investigação para o contexto mais amplo de toda rede municipal de ensino de Angra, dando continuidade aos estudos iniciados na pesquisa de mestrado (DUARTE, 2015), na tese, investigo os mecanismos e elementos que se relacionam a presença de jovens na EJA no ensino fundamental, tendo como interlocutores gestores e membros das equipe técnico-pedagógica (ETP) que atuam nos Polos Pedagógicos Regionais⁵ (PPR) da rede municipal de Angra.

Inicialmente, a investigação baseia-se no debate sobre os altos índices quantitativo de jovens, cada vez mais jovens, na EJA em todo o país, conforme indicam o Documento Base Nacional preparatório à VI CONFINTEA (2008); INEP (2018); Julião e Peregrino (2018); Peregrino (2019); Pereira (2018). Ressalta-se aqui, que autores como Haddad e Di Pierro (2000) já sinalizavam sobre essa dinâmica na década de 90, anunciando sobre esse movimento, que

³ (GEPEJA/UFRRJ) – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, sob a coordenação da Prof.^a Dra. Sandra Regina Sales.

(JETT/UNIRIO) – Grupo de Estudos e Pesquisas Juventude, Escola, Trabalho e Território, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Mônica Dias Peregrino Ferreira.

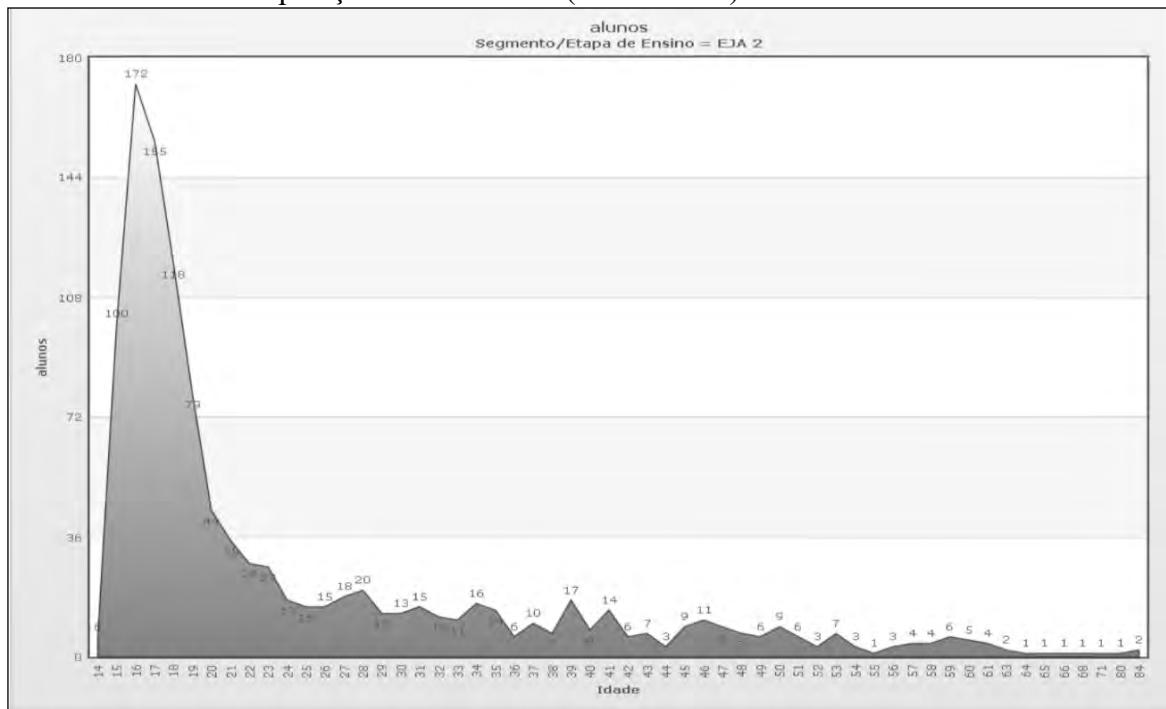
⁴ De acordo com o Estatuto da Juventude.

⁵ Os Polos Pedagógicos Regionais foram criados através da Resolução SECT nº 003 de 2017, concentrando as matrículas da EJA nesses. Desta forma, muitas Unidades Escolares deixaram de ofertar a modalidade.

por conta de seus contornos e condicionantes tem sido chamado de “juvenilização da EJA”⁶. Nessa direção, procuramos refletir e problematizar as transformações que avançam no cenário educacional, acreditando na possibilidade de correlação entre ampliação desigual do ensino fundamental para as camadas populares⁷ e o aumento do número de jovens na EJA.

Os dados que seguem, mostram como a presença de jovens se manifesta na rede pública municipal de ensino de Angra. A princípio, estas informações nos ajudam a apresentar o cenário da EJA angrense e embasa a discussão em desenvolvimento. Posteriormente, aprofundaremos tais questões no corpo do texto, em tópico específico que trata sobre composição etária e matrículas na modalidade. O gráfico 1 apresenta a composição etária da EJA nos anos finais do ensino fundamental, no primeiro semestre de 2019.

Gráfico 1- Composição etária da EJA (Anos Finais) – 2019



Fonte: PMAR, 2019.

⁶ Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos tem sido tema de importantes discussões na área educacional, por apresentar elementos fundamentais sobre processos de escolarização das classes populares. Haddad e Di Pierro (2000), apontam que já na década de 80 os jovens aparecem nas classes de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, em função de situações de retenção, dificuldade no acesso ao Ensino Fundamental e evasão escolar.

⁷ Utilizamos o termo *camadas populares* conforme Soares (1986, p.80-81): “A palavra camada, quando empregada para designar grupos sociais, significa um conjunto particular de indivíduos que não constitui um elemento estrutural independente da sociedade, mas é modelado por circunstâncias sociais e econômicas. Os indivíduos ou grupos de indivíduos que constituem uma camada tendem para uma ou outra das duas classes sociais em oposição (classes dominantes ou classes dominadas), e, dentro de cada uma, distribuem-se em diferentes classes, ou frações de classe. Assim, a expressão camadas populares designa grupos sociais que, pertencentes às classes dominadas, identificam-se por uma característica comum, a de constituírem um conjunto de grupos polarizados em oposição àqueles que detêm o monopólio do poder e do controle econômico e social”. Complementando o debate, indicamos Charlott (2000)

Dados presentes no gráfico 1 sinalizam sobre a grande discrepância na composição etária da modalidade, sendo formada majoritariamente por discentes com faixa de idade entre 15 a 19 anos. Os demais grupos etários aparecem de forma bem discreta na composição do total das matrículas. É, exatamente, esse tipo de movimento que ocorre na rede municipal que nos motiva a avançar sobre essa dinâmica.

Ancorado em pesquisas recentes sobre a temática (DUARTE, 2015; LEMOS, 2017; CANTALEJO, 2019; TEIXEIRA, 2019, JULIÃO e PEREGRINO, 2018; PEREGRINO, 2019) encontramos que o conjunto de transformações no público discente marcado pela presença de jovens, cada vez mais jovens, provocam rupturas na EJA, gerando tensões e situações de conflitos entre diferentes gerações que compõem a modalidade. Carrano (2004, p. 34) já apontava nesta direção ao expor que: “a heterogeneidade etária e o caráter cada vez mais urbano dos alunos transformam o perfil de um trabalho que, durante um bom tempo, caracterizou-se pela presença quase exclusiva de adultos e idosos com forte referência aos espaços rurais”.

Ainda segundo esse autor, a acentuada mistura entre jovens e adultos na EJA representa desafios que podem transformar-se tanto em dificuldades insolúveis como em potencialidades orientadas para o sucesso educativo e social. O Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA (BRASIL, 2008, p.2) converge nesse sentido, dando ênfase ao caráter heterogêneo e diverso do público que frequenta a Educação de Jovens e Adultos, ao destacar:

A EJA é também espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. Nesses espaços, a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, determinadas questões nortearam o processo de investigação, no sentido de favorecer a compreensão sobre o contexto dos jovens na EJA angrense na perspectiva das ETP: i) Por quais motivos ocorre o aumento do número de jovens na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Angra dos Reis? ii) Os Polos Pedagógicos Regionais de EJA têm considerado a presença dos jovens das camadas populares e suas demandas específicas em suas ações e projetos pedagógicos? iii) Quais são as funções que articulam a EJA na rede pública municipal de ensino de Angra? iv) Qual é a “posição⁸” ocupada pelos jovens nos Polos Pedagógicos de EJA?

A pesquisa se desenvolve em torno da problemática central que está relacionada diretamente com o amplo quantitativo de educandos jovens, principalmente com faixa etária

⁸ Chamamos por “posição” as diferentes e possíveis formas de estar e vivenciar o processo educacional na modalidade, considerando as especificidades e diversidade dos sujeitos.

entre 15 e 17 anos, nas turmas da EJA dos anos finais do ensino fundamental. Assim, interrogamos: No contexto da rede municipal de ensino de Angra dos Reis, se há e quais são os processos e elementos presentes no sistema educacional, que geram ou influenciam a presença de enormes quantitativos de alunos jovens nas turmas de EJA?

Para compreender o contexto e realidade dos Polos de EJA e a questão de estudantes jovens, privilegamos as perspectivas e olhares de Gestores e Pedagogos/as das equipe técnico-pedagógica que atuam nos Polos Pedagógicos Regionais da rede pública municipal, bem como documentos, dados estatísticos e pesquisas produzidas no âmbito da gestão municipal.

Ainda que o foco de pesquisa seja identificar e compreender se há e quais são os processos e elementos presentes no sistema educacional, que geram enormes quantitativos de alunos jovens nas turmas de EJA, operamos com a perspectiva que considera as diversas e desiguais situações sociais, econômicas, políticas, culturais, territoriais, históricas, geracionais, étnico-raciais, de gênero, entre outras. Em suma, as especificidades e diversidade dos sujeitos da EJA. Nessa direção, trabalhamos com a hipótese que para “compreender” esses processos e elementos é necessário problematizar questões relacionadas ao “ser jovem”, suas demandas específicas, vivências, pressões, lutas, diversidades e as muitas formas de desigualdades sociais e econômicas existentes.

Falar sobre os estudantes jovens da EJA angrense, como os discentes jovens da modalidade do contexto brasileiro, significa penetrar em situações relacionadas à exclusão e marginalização. Grande parte deste público é constituído por sujeitos com percursos truncados ou acidentados, considerando uma trajetória escolar “regular”⁹. São jovens que experimentam um sistema educacional extremamente desigual. Com relação aos jovens da EJA, concordamos com Andrade (2004, p.50) que:

⁹ A relação entre nível de ensino e idade do indivíduo, no sistema educacional brasileiro, materializa-se na forma da lei da seguinte maneira: 1) O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...] (Artigo 4º da Lei 9.394/1996 em seu inciso primeiro, com redação dada pela Lei nº 12.796/2013; e inciso primeiro do artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1998, com redação modificada pela Emenda Constitucional nº 59/2009). 2) A educação infantil será oferecida em: creches [...] para crianças de até três anos de idade e pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos de idade (Artigo 30, incisos I e II da Lei 9.394/1996, com redação dada pela Lei nº 12.796/2013). 3) O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade [...] (Artigo 32 da Lei 9.394/1996, com redação dada pela Lei nº 11.274/2006). 4) O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos [...] (Artigo 35 da Lei 9.394/1996). Portanto, a trajetória do aluno entre o primeiro e o nono ano do ensino fundamental se dá entre os 6 aos 14 anos de idade, se não houver atraso na trajetória escolar do aluno. Já o percurso entre a primeira e terceira série do ensino médio, como nível subsequente ao ensino fundamental, ocorreria, portanto, dos 15 aos 17 anos de idade. Diante do exposto, a efetivação do direito do cidadão e do dever do Estado com a educação formal dar-se-ia, em um sistema educacional eficiente, mediante a garantia de igualdade de condições para o acesso e a permanência no sistema e uma trajetória escolar regular na educação básica obrigatória, gratuita e de qualidade, com ingresso aos 4 anos e conclusão aos 17 anos de idade (INEP, 2017).

Em torno da ideia de juventude podem ser feitas muitas interpretações. Aqui, entretanto, estamos falando de características importantes que perpassam o perfil dos jovens da EJA. Eles têm em comum o fato de carregarem a marca da pobreza e de, exatamente por esse motivo, não terem a possibilidade de realizar uma trajetória educativa tradicionalmente considerada satisfatória. São jovens que, por uma série de motivos, precisaram abandonar a escola; vivem em periferias, favelas, vilas e bairros pobres, principalmente nas grandes cidades; são majoritariamente negros; circulam no espaço escolar um "incansável" número de vezes, com entradas, saídas e retornos, após o período estabelecido como o próprio para a vida escolar.

Concordando com a autora, afirmamos que muitos jovens que frequentam a modalidade, no ensino fundamental, tiveram insucesso em suas trajetórias no sistema escolar, muitas vezes vivenciando situações de marginalidade dentro do próprio sistema. Ou seja, à margem de um sistema desigual, fragilizado, que, por muitas vezes, não tem “dado conta” das demandas existentes. Peregrino (2010, p. 101) contribui ao apontar, sobre a maneira de expansão da escola pública e os processos de desigualdades, que principalmente a partir da década de 1990:

Os novos processos de escolarização das classes populares, que através dos tempos vieram assegurando o acesso e adiando a saída da instituição, tornando cada vez mais extenso o tempo de “habitação” da instituição, vem criando “circuitos” no interior do sistema escolar, configurando novas vulnerabilidades nos processos de escolarização, e também novas formas de marginalização (novas desigualdades e novas contradições).

A autora denuncia a existência de vulnerabilidades nos processos de escolarização das camadas populares, o que, de certa maneira, pode legitimar a presença de “novos circuitos” no interior da escola. Neste caso, a própria EJA poderia ser utilizada como uma “via/possibilidade” voltada àqueles estudantes que vivenciam situações de “dificuldades” – situações relacionadas a retenção, evasão, distorção idade-ano de escolaridade, indisciplina, entre outros – no sistema escolar. Ainda sobre o contexto dos discentes jovens da EJA, Spósito (2005, p. 92) aponta que: “trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola”.

Peregrino (2019) corrobora com a discussão quando nos mostra que a maneira como a escola e os sistemas públicos de ensino se amplia, incorporando maior quantitativo de estudantes criam novos desafios no interior da própria da escola. Segundo a autora (2019, p.376):

O fato é que a expansão escolar, desenhada a partir de meados da década de 1990 e reorientada a partir dos primeiros anos da década de 2000, tem tido efeitos importantes sobre os processos de escolarização no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades. A lógica da eliminação sumária de enormes contingentes de crianças e de adolescentes ainda na escolarização fundamental parece ter sido substituída por outra, mais integrativa, mas que incorpora contingentes escolares a partir de um grau variado de condições, projetando, assim, variadas e desiguais trajetórias de escolarização futuras.

Tendo por fundamento as palavras de Peregrino é possível compreender determinadas alterações nas formas da expansão escolar, que visavam superar a perspectiva da exclusão atingindo a totalidade dos sujeitos em idade escolar¹⁰. No entanto, valendo-se de uma lógica “mais integrativa”, que abarca quantitativo muito maior de estudantes, sem necessariamente romper com processos e vias excludentes em seu interior.

A discussão desenvolvida até o momento aponta na direção de percursos e situações complexas presentes no processo de escolarização dos jovens das camadas populares. Questões de ordem sociais, políticas, econômicas, geográficas, culturais, de classe, geracionais, entre outras, influenciam diretamente nas trajetórias sociais e educacionais dos sujeitos. Na questão dos jovens estudantes da EJA, considerando sua posição de vulnerabilidade na composição social, podemos inferir que as nuances do sistema educacional brasileiro interferem de modo direto nesse público e sua dinâmica educacional.

Com base em dados e discussões apresentadas até o momento, e considerando a problemática que norteia a investigação, elegemos como objetivo central da tese compreender, no contexto da rede municipal de ensino de Angra dos Reis, quais são os processos e elementos presentes no sistema educacional, na perspectiva de gestores e membros das equipes técnico-pedagógicas da EJA, que geram ou contribuem para a presença de estudantes jovens nas turmas de EJA.

Como objetivos específicos, apontamos:

- a) Identificar processos e elementos que contribuam para presença do público com perfil cada vez mais jovem nas turmas de EJA da rede pública municipal, pela perspectiva de gestores e membros das equipes técnico-pedagógicas da EJA;
- b) Levantar o conjunto de ações e políticas educacionais destinadas ao público jovem em situação de distorção idade/ano de escolaridade, desenvolvidas no ensino fundamental da rede pública municipal, entre os anos de 2017 e 2019;
- c) Analisar as concepções de EJA apontadas por gestores e membros das equipes técnico-pedagógicas que atuam nos Polos Pedagógicos Regionais de EJA;
- d) Traçar o perfil geral dos educandos jovens da EJA angrense;
- e) Analisar se há e quais ações, desenvolvidas nos Polos Pedagógicos Regionais, visam dialogar com o público jovem, considerando suas demandas específicas.

¹⁰ A discussão trata sobre a universalização do Ensino Fundamental e ampliação do Ensino Médio.

No desenvolver da investigação foi necessário realizar determinados procedimentos metodológicos com o intuito de “desnaturalizar” situações cotidianas, considerando nossa posição de pesquisador e, concomitante, profissional da educação no Município de Angra dos Reis. Tal postura e esforço fundamenta-se na reflexão sobre a relação “observador - objeto de pesquisa”. Assim, buscamos certo “afastamento” na perspectiva de entender e problematizar o contexto educacional da Rede Municipal. De acordo com Velho (1978, p. 41):

Posso estar acostumado, como já disse, com uma certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar, a hierarquia e a distribuição de poder permitem-me fixar, grosso modo, os indivíduos em categorias mais amplas. No entanto, isto não significa que eu compreenda a lógica de suas relações. O meu conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos. Logo, posso ter um mapa, mas não compreendo necessariamente os princípios e mecanismos que o organizam.

O autor convida-nos a refletir sobre a posição do pesquisador, principalmente, quando este trata de questões cotidianas ou familiares. Para Velho (1978), o pesquisador precisa ter o cuidado de estranhar o que lhe é comum, que de certa maneira foi naturalizado por conta da rotina, do cotidiano, aquilo que parece “normal”, pois o objeto não é algo “real”, concreto ou natural, mas, uma certa interpretação que damos a ele, através do olhar que temos, fundamentado e “orientado” por valores, certezas, conceitos, modelos, formas de pensar e experimentar o mundo. Concordando com essa linha de pensamento, optamos, metodologicamente, pela realização de pesquisa de abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994), valendo-se de técnicas e recursos da pesquisa bibliográfica, documental, entrevista semiestruturada e análise de dados primários e secundários.

Em Foote Whyte (2005) no texto Sociedade de Esquina – ao abordar a questão do observador participante – encontramos que temos melhor possibilidade de entender os processos relacionado ao objeto de pesquisa a partir do momento que mergulhamos neste mundo, vivenciamos de maneira intensa e recíproca o campo/ambiente/processos e relações que envolvem tal objeto/campo.

Corneville estava bem à minha frente, e ainda assim tão distante. Podia andar livremente para cima e para baixo em suas ruas e já tinha até conseguido entrar em alguns apartamentos. Todavia, ainda era um estranho num mundo completamente desconhecido para mim (FOOT WHYTE, 2005, p. 292).

É a partir da percepção da complexidade que envolve as relações sociais e o desafio de compreender contextos plurais, heterogêneos, muitas vezes marcados por vulnerabilidades, desigualdades, negação de direitos, mas, também por resistência, tensões, potência e esperança,

que desenvolvemos essa investigação. Sendo provocados e estimulados a seguir em cada etapa que se apresenta ao longo do “mergulho” nos estudos e investigação.

A revisão bibliográfica focou os estudos de: Haddad e Di Pierro (2000, 2015), Libâneo (2012), Sales (2013, 2014, 2016a, 2016b), Paiva (2007 e 2009), Carrano (2003 e 2015), Peregrino (2010, 2011 e 2017), Andrade (2004, 2019), Algebaile (2004 e 2013), Julião (2017), buscando compreender movimentos e processos relacionados às nuances (avanços e retrocessos) da educação brasileira, o campo da Educação de Jovens e Adultos, além de questões relacionadas às juventudes e o processo de escolarização das classes populares.

No que tange à parte empírica, a pesquisa desenvolve-se com base em dois pilares essenciais, que, embora observados e apresentados em partes específicas, constituem elementos significativos na compreensão do contexto investigado, são eles: i) dados estatísticos referentes à EJA angrense; ii) Análise de conteúdo sobre os relatos de gestores e membros das equipes técnico pedagógicas dos Polos de EJA. Destacamos que ao longo do processo de investigação deparamo-nos com a pandemia de Covid-19¹¹, fato que interferiu radicalmente os procedimentos anteriormente definidos. A partir do novo cenário, buscamos alternativas e contato com os interlocutores da pesquisa através de meio digital.

Inicialmente analisamos dados estatísticos presentes na Pesquisa Perfil da EJA¹² da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, realizada nos anos de 2017 e 2018. Tínhamos como objetivo coletar informações referentes ao quantitativo de alunos jovens da EJA, além de elementos relacionados a faixa etária, trajetória escolar, gênero, etnia, situação de moradia, entre outros. Esses elementos foram de grande importância para o entendimento dos sujeitos demandantes da modalidade em Angra dos Reis. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 195):

Embora os dados quantitativos recolhidos por outras pessoas (avaliadores, administradores e outros investigadores) possam ser convencionalmente úteis tal como foram descritos, os investigadores qualitativos dispõem-se à recolha de dados quantitativos de forma crítica. Não é que os números por si só não tenham valor. Em vez disso, o investigador qualitativo tende a virar o processo de compilação na sua cabeça perguntando-se o que é que os números dizem acerca das suposições das pessoas que os usam e os compilam. Em vez de confiarem nos dados quantitativos como um caminho para descrever com precisão a realidade, os investigadores qualitativos estão preocupados em como é que a enumeração é utilizada pelos sujeitos para construir a realidade.

¹¹ “A pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, vem produzindo repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias”. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>

¹² A Pesquisa Perfil da EJA é realizada pela SEC por meio da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de traçar o perfil dos estudantes desta modalidade de ensino na Rede Municipal, ocorrendo nos anos de 2012, 2014 e 2017/2018. A referente pesquisa disponibiliza informações referentes a sexo, situação civil, trabalho, percurso escolar, cor ou raça entre outros dados (TEIXEIRA, 2019, p. 26).

As informações disponíveis no banco de dados da Pesquisa Perfil da EJA, disponível no site da Secretaria Municipal de Educação¹³ e demais elementos presentes no banco de dados sobre a Rede Municipal de Ensino são utilizados para análise, reflexão e problematização do contexto e questões do campo. Esses procedimentos observam as orientações de Bogdan e Biklen (1994) quando apontam que os dados não descrevem, necessariamente, uma realidade, mas apresentam tendências e elementos sobre ela. Os autores reforçam que os dados estão inseridos em um determinado contexto histórico, social, político, cultural, entre outros possíveis atravessamentos.

Outro ponto fundamental na investigação foi a realização de entrevistas semiestruturadas (roteiro Apêndice I) com gestores e membros das ETP que atuam nos Polos Pedagógicos Regionais (PPR) de EJA, da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis. Essa estratégia assumiu significativa relevância no desenvolvimento da pesquisa, possibilitando coleta, reflexão e problematização de elementos presentes na realidade da EJA e do funcionamento do sistema público de ensino angrense. A escolha por entrevistar gestores e pedagogos visou, exatamente, compreender como os processos se desenvolvem nos PPR de EJA pelos olhares dos sujeitos que estão na linha de frente nesses espaços e nas unidades escolares.

Salientamos que a opção por interrogar gestores e membros das ETP dos polos de EJA, sobre a questão dos jovens na modalidade, consideraram dois aspectos importantes, ao nosso ver, sendo: i) experiência e vivência de tais sujeitos frente ao trabalho na EJA da rede Municipal de Angra dos Reis; ii) possibilidade de encontrar elementos e processos, através das respostas desses sujeitos, que permitissem maior compreensão acerca dos contextos escolares vivenciados pelos jovens da EJA.

Na Rede Municipal há quatro Polos Regionais de EJA. Dessa forma, buscamos realizar oito entrevistas, ou seja, duas por polo, sendo uma com Diretor/a Geral ou Diretor/a Adjunto/a e a outra com o/a pedagogo/a. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134):

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

¹³ Os dados da Pesquisa perfil da EJA estão disponibilizados através do SectOnline para todos os profissionais da Rede Municipal que tem acesso a este sistema através de senhas individualizadas.

Ao longo da pesquisa foi importante investigar documentos oficiais e a legislação que trata sobre políticas públicas e educacionais destinadas aos jovens e à Educação de Jovens e Adultos. Para isso, utilizamos como fontes de pesquisa os documentos legais de esfera Federal, Estadual e Municipal, além de acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Assim, trabalhamos com a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, Estatuto da Criança e Adolescente de 1990, Estatuto da Juventude de 2013, legislação nacional que regulamenta a EJA, Resolução CEB/CNE nº 3 de 15/06/2010, e diretrizes municipais¹⁴, Plano Municipal de Educação (PME) de Angra dos Reis e o Documento de Monitoramento do PME (2017) que serviram de fontes, fundamentais, no entendimento do campo de pesquisa e da temática.

Para desenvolvimento da pesquisa utilizamos dados estatísticos gerais sobre os educandos matriculados na Educação de Jovens e Adultos e elementos presentes no banco de dados da Pesquisa Perfil EJA de Angra dos Reis. A busca e utilização de dados e elementos quantitativos visa compreender de maneira mais apurada o contexto e realidade do campo investigado. Dessa forma, foram realizados dois procedimentos. O primeiro, se debruçou nos dados da “Pesquisa Perfil EJA”, buscando com isso ter uma compreensão mais geral do contexto dos estudantes. A referida pesquisa traz uma série de dados relevantes sobre o contexto da Educação de Jovens e Adultos no Município, fornecendo importantes elementos com potencial de subsidiar ações educacionais e políticas públicas mais específicas aos grupos que acessam a modalidade.

A Pesquisa Perfil EJA é realizada pela coordenação da Secretaria de Educação a cada ano, geralmente no primeiro semestre letivo. Em geral, o grupo da coordenação da EJA, em parceria com a equipe gestora das unidades escolares, aplicam questionário (Anexo - I) contendo perguntas sobre trajetória escolar, mundo do trabalho, experiência escolar, entre outras. As respostas dos educandos são tabuladas e disponibilizadas no Portal da Secretaria Municipal de Educação¹⁵, permitindo acesso ao conjunto das informações.

Nessa tese, utilizamos os dados referentes ao ano de 2018, com um total de 400 questionários respondidos, o que representa aproximadamente 30% do total de alunos da EJA.

¹⁴ Resolução SEC Nº002 DE 08 DE OUTUBRO DE 2008 (Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis); Resolução SECT Nº 002, DE 19/05/2010 (regulamenta a matriz curricular da EJA); LEI Nº 3.357, DE 02/07/2015 (Plano Municipal de Educação); Resolução SECT Nº 002 DE 25/08/2016 (Dispõe sobre a Grade Curricular das turmas de Educação Jovens Adultos); Resolução SECT Nº 003 DE 2017 (Dispõe sobre a reorganização curricular e oferta da modalidade EJA).

¹⁵ www.sectonline.com.br

Destacamos que as informações encontradas no banco de dados da Pesquisa Perfil EJA auxiliam a análise, reflexão e problematização das principais questões encontradas, considerando os objetivos da tese e o contexto da rede municipal de Angra.

Realizamos análise dos dados estatísticos disponíveis no sistema de gerenciamento de dados da secretaria de educação, que possibilitaram a construção de um perfil discente mais detalhado ao longo da investigação. Com isso, foi possível identificar diferenciações e semelhanças entre os sujeitos e diferentes grupos que compõem a modalidade. O recorte utilizado foi o primeiro semestre letivo de 2018, tendo como população o total de matrículas na EJA, quantitativo de 1.535 estudantes. Com informações quantitativas referentes ao número de matrículas, situação acadêmica, idade e indicadores escolares, procuramos avançar na compreensão do contexto e demandas dos discentes da Educação de Jovens e Adultos no município.

No desenvolvimento da pesquisa, tornou-se necessário realizar determinadas opções no âmbito metodológico, estas escolhas foram fundamentais no desenrolar de nossos achados e dos percursos que seguimos. A postura frente à investigação está ancorada nos pressupostos da abordagem qualitativa, como citam Bogdan e Biklen (1994, p. 49): “[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Assim, procuramos pensar estratégias com potencial de auxiliar-nos na compreensão da complexa trama que envolve a interseção juventudes e escola pública, além de questões referentes aos diversos processos, tais como: relações sociais, políticas educacionais, desigualdades, diversidade dos sujeitos, políticas de correção de fluxo, entre outros.

Para coleta de dados, realizamos entrevistas¹⁶ semiestruturadas¹⁷. O processo de entrevistas foi realizado com gestores e pedagogos que atuam nos Polos Pedagógicos Regionais de EJA (PPR's). A opção por interrogar esses sujeitos partiu do interesse em compreender, pelas perspectivas desses profissionais, uma série de elementos relacionados à presença dos jovens nas turmas da Educação de Jovens e Adultos. Buscamos com as entrevistas levantar informações e dados sobre o contexto e funcionamento da EJA no município de Angra e,

¹⁶ Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134): “Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

¹⁷ Roteiro com as questões no Apêndice 1.

também sobre o ensino fundamental regular¹⁸ diurno, por considerar que muitos discentes migram do ensino diurno para a EJA. Nessa direção, nossos interlocutores são os gestores (Direção e Direção Adjunta) e pedagogos/as dos PPR da rede municipal de Angra dos Reis. As questões das entrevistas foram pensadas tendo como norte os objetivos gerais e específicos da investigação.

Ponto importante, referente ao campo investigado, está na Resolução SECT nº 003 de 2017 que altera a organização e oferta de vagas da modalidade em unidades escolares, formando Polos Pedagógicos Regionais de EJA, com isso, houve agrupamento de unidades escolares por região territorial. Através da dessa lei foram criados quatro PPR de EJA. Acrescentamos aqui, que, inicialmente a Resolução SECT nº 003 de 2017 organizou o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos em quatro¹⁹ Polos Pedagógicos Regionais, conforme Art. 2º. No entanto, por questões relacionadas às demandas por vagas e pressões populares que não concordavam com o fechamento das unidades de EJA nos bairros, duas unidades escolares foram autorizadas a ofertar a modalidade, atuando como extensão dos Polos Pedagógicos. Isso posto, haviam, nos anos de 2017 e 2018, seis unidades de ensino ofertando o ensino na modalidade EJA, sendo quatro PPR e duas unidades escolares.

No que tange ao quantitativo de sujeitos entrevistados, inicialmente, trabalhamos com a possibilidade de dialogar com oito profissionais, sendo quatro gestores e quatro pedagogos/as que atuam nos PPR. Chegamos ao número de oito participantes considerando duas variáveis: i) A primeira delas é o apontamento do número de PPR – quatro – definido pela Resolução SECT nº 003 de 2017; ii) A segunda, pela necessidade de excluir duas unidades escolares, processo que se deu por duas questões: uma delas foi o fechamento de uma das unidades e remanejamento da equipe de profissionais para o ensino regular e, a outra escola, foi retirada da investigação considerando minha atuação como pedagogo na EJA dessa unidade. Por tratar de questões qualitativas e a necessidade de diálogo com os sujeitos, optamos pela exclusão da unidade escolar nessa pesquisa. Dito isso, partimos de um universo de quatro PPR de EJA da rede municipal angrense para buscar os gestores e pedagogos/as.

¹⁸ Na rede pública municipal de Angra dos Reis o ensino fundamental é ofertado no período diurno, e como modalidade EJA, no período noturno. Neste sentido, o que chamamos por “ensino regular” ao longo do texto é o ensino fundamental diurno.

¹⁹ §º - Os PPR serão implementados nas seguintes Unidades de Ensino: I - E. M. Nova Perequê; II - E. M. Áurea Pires da Gama; III - E.M. Profª Cleusa Fortes de Pinho Jordão; IV - E.M. Cornélio Verolme.

O período de realização das entrevistas ocorreu durante o ano de 2020, período caótico e complexo devido a pandemia de COVID-19²⁰. Muitas questões afetaram o cenário tanto da pesquisa e suas implicações como também dos profissionais da educação. Diante de incertezas e desafios, fizemos contato com cada participante para apresentar a proposta da investigação e desenvolver as próximas etapas. Por causa da situação da pandemia, restrições ao contato social e insegurança dos envolvidos, utilizamos como estratégia a realização das conversas e a entrevista por meio remoto. Dos oito profissionais que conversamos, sete concordaram em participar. Aos entrevistados informamos os objetivos da investigação e solicitamos autorização para gravação e uso das respostas.

No desenvolver das entrevistas e organização dos dados optamos por preservar o sigilo dos profissionais que participaram do processo. Por ‘essa razão, trocamos o nome do de cada profissional (gestão ou membro da equipe pedagógica) pelo termo “Sujeito-1” ou “Sujeito-2”, acompanhado do polo de atuação. No caso dos Polos Pedagógicos Regionais de EJA, para manter o sigilo dos envolvidos, optamos por organizá-los em ordem alfabética, sem seguir nenhum critério ligado aos aspectos territoriais ou pedagógicos, tão somente utilizamos as letras: A, B, C e D. Dessa forma, os entrevistados são apresentados da seguinte maneira, conforme quadro 1:

Quadro 1 – Apresentação dos entrevistados

Gestor ou membro da Equipe Técnico Pedagógica	Polo Pedagógico Regional de EJA	Como será identificado/apresentado
Entrevista 1	Polo – A	Sujeito-1/Polo-A
Entrevista 2	Polo – A	Sujeito-2/Polo-A
Entrevista 3	Polo – B	Sujeito-1/Polo-B
Entrevista 4	Polo – B	Sujeito-2/Polo-B
Entrevista 5	Polo – C	Sujeito-1/Polo-C
Entrevista 6	Polo – D	Sujeito-1/Polo-D
Entrevista 7	Polo – D	Sujeito-2/Polo-D

Fonte: O autor, 2022.

Após conversa com cada sujeito e aceitação dos mesmos, agendamos momentos específicos para realização da entrevista. Cada entrevista ocorreu em particular, por meio

²⁰ “A pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, vem produzindo repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias”. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>

remoto e utilização de ferramentas digitais²¹, sendo feitas as mesmas perguntas, embora, na maioria dos casos, as respostas e falas desencadeavam novas questões que, ao nosso ver, tem grande referência com as vivências e experiências desses sujeitos frente ao trabalho desenvolvido. As entrevistas ocorreram em forma de diálogo e cada participante respondeu todas as questões. Foi possível perceber que mesmo “afastados fisicamente” havia grande “proximidade” ao longo da conversa, possivelmente por abordar temática que tenha relevância para ambas as partes. Após o fim das respostas, reservamos um momento para colocações gerais e “outras observações”.

Como dito, as entrevistas foram gravadas em formato de áudio e salvas em diferentes meios digitais²² para posterior tratamento e análise. Além de salvá-las, utilizamos um bloco de anotações, manual, onde registramos diversos apontamentos e questões emergentes das respostas. Ao finalizar as sete entrevistas, passamos ao passo seguinte que está relacionado ao tratamento e organização dos dados.

Para organização dos dados gerados com as entrevistas pautamo-nos nas indicações de Bogdan e Biklen (1994). Logo após encerramento de cada entrevista procuramos fazer anotações e registro sobre as questões pontuadas. A seguir, ouvimos os áudios para certificarmos que todas as respostas estavam registradas. O próximo passo foi a transcrição das mesmas, que foram feitas na íntegra, procedimento que exigiu muito tempo, esforço, atenção e dedicação.

O processo de transcrição²³ foi parte importante no desenvolvimento e compreensão dos conteúdos apresentados, pois tínhamos a possibilidade de voltar o áudio sempre que necessário, favorecendo também a percepção de elementos tais como tom da voz, aligeiramento em certas respostas, ênfase em determinados elementos, ou seja, aspectos que o texto “puro” talvez não fosse capaz de capturar.

²¹ Foi utilizado o recurso de vídeo chamada do aplicativo WhatsApp. As respostas, de cada entrevistado, foram salvas em arquivo de áudio pela ferramenta disponível no smartfone e também no notebook.

²² Optamos por salvar os áudios em Pen drive, Hard Disk e na nuvem (através da plataforma Google Drive).

²³ Meihy (2005) sugere, três procedimentos: transcrição, textualização e transcrição - etapas complementares que se referem respectivamente a: Transcrição: processo rigoroso, longo e exaustivo de passagem inicial do oral ao escrito. Para alguns pesquisadores, trata-se de operação de caráter puramente técnico, por vezes relegado a outros. No entanto, na perspectiva apresentada, a transcrição é de grande importância para a construção e análise das histórias de vida, principalmente por sua natureza reiterativa; Textualização: etapa na qual as perguntas do pesquisador(a) são retiradas ou adaptadas às falas dos colaboradores. Há igualmente rearranjos a partir de indicações cronológicas e temáticas. Desse modo, busca-se facilitar a leitura do texto por meio de conformações às regras gramaticais vigentes e da supressão de partículas repetitivas, sem valor analítico, típicas do discurso oral. O objetivo é o de possibilitar uma melhor compreensão da narrativa; Transcrição: refere-se à incorporação de elementos extra-textos na composição das narrativas dos colaboradores. Procura-se recriar o contexto da entrevista no documento escrito. Mais do que uma tradução, tenta-se elaborar uma síntese do sentido percebido pelo(a) pesquisador(a) além da narrativa e performance do colaborador(a).

Ao findar o processo de transcrições foram geradas cerca de cinquenta páginas, contendo muitos dados, elementos, interrogações, vivências, memórias e percepções de diferentes sujeitos no que tange aos questionamentos por nós realizados. Tais respostas, em alguns casos, eram totalmente antagônicas se comparadas. Sobre os dados, Bogdan e Biklen (1994, p. 232), alertam-nos que:

[...] Lembre-se de que por "dados" entendemos as páginas de materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo (transcrições de entrevistas, notas de campo, artigos de jornal, dados oficiais, memorandos escritos pelos sujeitos, etc.). Os seus próprios memorandos, notas de pensamentos que teve, comentários do observador, diagramas e a compreensão que adquiriu e registou devem ser manipulados da mesma maneira (232).

Diante do volumoso conjunto de dados, preparamo-nos para tratamento e organização dos mesmos, visando compreender e apreender o conjunto de questões presentes nas falas. Iniciamos com leitura individual de cada entrevista, considerando as orientações de Bogdan e Biklen (1994) quando apontam que no processo de extração de categorias do campo, o investigador, primeiramente precisa ter uma certa liberdade e autonomia e tentar se livrar de “*pré-conceitos*” ou de “*pré-informações*”. Segundo os autores, é importante realizar a primeira leitura tentando entender o que aquelas informações estão dizendo. Então, após leitura atenta e cuidadosa, construímos um quadro²⁴ para organizar as respostas. Ao todo, foram elaborados onze quadros, que correspondem às onze perguntas das entrevistas. Cada quadro agrupa as respostas dos participantes, possibilitando a leitura das falas de todos os sujeitos, esse processo permitiu identificar e comparar muitas questões. Em outras palavras, primeiro foram feitas leitura das narrativas (individuais), para ter certa ideia do “todo”, e, posteriormente agrupamos as respostas²⁵ de forma a facilitar a visualização e análise das mesmas. Esse procedimento auxiliou-nos a perceber aproximações e possíveis diferenciações nas falas dos respondentes.

Após leituras exaustivas das páginas, contendo os relatos dos profissionais da EJA, deparamo-nos com a complexa e desafiadora possibilidade de analisar informações e dados de âmbito das percepções, vivências e experiências dos sujeitos, e perceber como essas se relacionam com os objetivos da investigação. Para isso, a estratégia metodológica adotada está fundamentada na análise de conteúdo (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Na perspectiva desses autores (p. 221): “[...] um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento

²⁴ No apêndice III apresentamos exemplo do quadro elaborado para organização dos dados. Ao todo, foram criados onze quadros com as falas dos respondentes.

²⁵ Vícios de linguagem, erros de gramática, palavras repetidas foram, nas narrativas apresentadas neste trabalho, corrigidos, conforme recomenda Meihy (2005, p.183).

de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar.”

Com os textos já agrupados, aprofundamos a leitura das respostas procurando extrair categorias possíveis à interpretação. Para tanto, novamente recorreremos às indicações dos autores, que indicam maneiras de “perceber/capturar” tópicos ou padrões no conjunto dos dados já organizados.

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frase, padrões de comportamento, formas de os sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras, frases são categorias de codificação (p. 221).

Nesta direção, as categorias e subcategorias são elaboradas com base nos relatos e possibilidade de articulação entre os dados coletados com as questões investigadas. Assim, procuramos identificar e extrair categorias que surgiram das entrevistas através do diálogo desenvolvido entre pesquisador e interlocutores. Ressaltamos que por tratar-se de pesquisa qualitativa, muitas questões subjetivas encontram-se presentes no processo.

A análise das entrevistas (respostas) seguiu certos princípios e critérios, dada a complexidade da temática investigada e os objetivos da tese. Durante diferentes momentos e etapas da investigação (entrevista, transcrição das falas e análise das mesmas) procuramos sempre considerar determinados pressupostos que auxiliaram e nortearam o desenvolvimento da análise, sendo os principais: i) Não existem respostas objetivas ou/e exatas sobre um movimento dinâmico e complexo, nesse caso, o aumento do número de jovens na EJA; ii) Diversas e desiguais formas de viver as juventudes e seus atravessamentos de classe, étnico raciais, de gênero, entre outros aspectos; iii) A importância dos elementos e processos que operam no meio social e no interior do sistema escolar; iv) Não neutralidade do pesquisador/entrevistador nas etapas executadas (formulação de questões, entrevista, compreensão das respostas, transcrição e análise), conforme Bogdan e Biklen (1994); v) Concepção sobre os sujeitos entrevistados (gestor/a e pedagogo/a) como educador e implementador da política educacional da rede municipal angrense.

No que tange ao processo de categorização e análise dos dados, considerando a abordagem da investigação qualitativa e os objetivos da pesquisa, Bogdan e Biklen (1994, p. 229) partilham que:

Propusemos categorias de codificação para lhe dar ideias acerca do que procurar quando proceder a codificações. Tais sugestões oferecem apenas alternativas acerca do que procurar. Contudo, isto não implica que a análise surja exclusivamente a partir dos dados e não das perspectivas que o investigador possui. Pois são os valores sociais e maneiras de dar sentido ao mundo que podem influenciar quais os processos, atividades, acontecimentos e perspectivas que os investigadores consideram suficientemente importantes para codificar.

Após leitura atenta das entrevistas, tratamento e organização dos dados, visualizamos certas informações e elementos que se referem à temática dos jovens na EJA, aos quais, em determinadas respostas se aproximavam, já em outras, apresentavam grandes divergências, gerando certas contradições ou diferentes concepções, mesmo quando tratavam-se de perguntas equivalentes. Com base nas respostas dos entrevistados construímos as categorias e subcategorias, sendo essas, aplicadas ao longo das muitas leituras e releituras das mesmas páginas, sempre na busca de compreender o dito e o não dito.

Na construção das categorias de análise procuramos observar tanto os apontamentos e relatos dos entrevistados quanto os objetivos da investigação. Para isso, foi necessário seguir determinados passos. O primeiro deles foi a realização de leitura de todas as respostas; a seguir, construímos quadros para organização dos relatos, por questão; com os quadros organizados foi possível observar e agrupar apontamentos e contextos presentes nas falas dos entrevistados. Com esse processo, conseguimos identificar, nos dados coletados, quatro categorias dominantes: i) Concepções dos gestores e equipe técnico pedagógica sobre a EJA; ii) Percepções sobre o perfil dos jovens da EJA; iii) Presença dos jovens na modalidade; iv) Elementos e processos relacionados à presença de jovens na EJA da Rede Municipal de Angra dos Reis.

É importante frisar que as categorias foram elaboradas a partir das próprias respostas dos gestores e membros das ETP, sendo nosso papel organizar e aprofundar as questões. Com as categorias já definidas utilizamos cores que correspondiam a cada uma delas e com essas cores marcamos os trechos das respostas que se encontravam organizadas nos quadros. Esse movimento permitiu melhor visualização e entendimento das questões apontadas pelos entrevistados. Posterior à ação de classificar trechos das respostas às categorias construídas, nos detivemos em observar as subcategorias, que eram questões mais específicas, mas de grande importância no processo de análise. Para isso, novamente recorremos a leitura atenta das respostas e buscamos identificar contextos e padrões de respostas com maior proximidade. Desta forma, foi possível criar as subcategorias que compõem as categorias.

Destacamos que cada categoria é composta por uma multiplicidade de informações, tendências e concepções sobre o assunto abordado. Nesse sentido, as subcategorias auxiliam na compreensão e organização das categorias, permitindo melhor entendimento dos dados

encontrados e desenvolvimento do diálogo entre as falas, teoria que embasa a pesquisa e os elementos quantitativos. O quadro 2 apresenta as categorias de análise e subcategorias construídas a partir das questões presentes nas respostas e os objetivos da investigação.

Quadro 2 – Categorias de análise

Categorias de Análise	
Categorias	Subcategorias
Concepções dos gestores e equipe técnico pedagógica sobre a EJA	<ul style="list-style-type: none"> • “Modalidade importante” • Múltiplos significados • Oportunidade de desenvolvimento pessoal e acadêmico • Desafios
Percepções sobre o perfil dos jovens da EJA	<ul style="list-style-type: none"> • Percepções gerais sobre os jovens da/na EJA • Aprendizagem e aproveitamento acadêmico • Relações com/na escola
Presença dos jovens na modalidade	<ul style="list-style-type: none"> • Relações entre os educandos • Desafios • Modos juvenis na EJA e as ações / estratégias dos Polos
Elementos e processos relacionados à presença de jovens na EJA da Rede Municipal de Angra dos Reis	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultadores no âmbito da escolarização • Diferentes “usos” da EJA

Fonte: O autor, 2022.

As categorias de análise auxiliaram todo o processo de investigação, favorecendo um olhar mais “focado” acerca das questões que surgiram diante das falas de gestores e membros das equipes técnico-pedagógicas dos PPR. As subcategorias, permitiram detalhar e melhor organizar a discussão no sentido de desenvolver o debate. Todavia, temos clareza que outros recortes e leituras são possíveis, ao considerarmos fatores subjetivos, escolhas teóricas e metodológicas, além do posicionamento e interpretação do pesquisador que se aventura pela perspectiva da investigação qualitativa.

Ao longo dos capítulos que seguem procuramos retomar e apresentar, de forma breve, trechos metodológicos com o intuito de situar o leitor sobre procedimentos e escolhas necessárias diante dos desafios que surgiram no “caminhar” da investigação.

A presente tese foi estruturada em cinco capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais.

O Capítulo I – JOVENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, debate, à luz da teoria que embasa a pesquisa, a temática da presença de jovens na EJA. Inicialmente, adentramos nessa que tem sido chamado de juvenilização da EJA, e, a partir desse debate, procuramos interrogar sobre a existência de elementos que se relacionam à presença, em maior quantitativo, de jovens nas turmas da EJA. Ao aprofundar a discussão, situamos o debate sobre a temática a partir do levantamento de produções acadêmicas (dissertações e teses) disponíveis no Banco de Teses da Capes, que tratavam especificamente sobre o termo “juvenilização”. Esse procedimento buscou situar o que tem sido apontado e discutido em pesquisas acadêmicas, além de identificar tendências que emergem de investigações produzidas nos períodos que compreende os anos de 2010 até 2018. No desenvolver do capítulo, recorreremos, ainda, a análise de dados secundários do INEP (2017 e 2020) buscando compreender o panorama da EJA e do ensino fundamental no país. Através dos dados estatísticos encontrados, constatamos proximidade entre as tendências apontadas nas produções acadêmicas e os dados estatísticos. Nessa perspectiva, os achados iniciais corroboram com as discussões teóricas encontradas nas produções dos autores que fundamentam a investigação.

O Capítulo II – ESCOLARIZAÇÃO DAS CAMADAS POPULARES, busca dialogar com a teoria sobre o campo, especialmente, os processos que se relacionam à temática da escolarização das camadas populares, além de avançar sobre a posição das juventudes nas políticas públicas e políticas educacionais. O foco central está no entendimento dos jovens como sujeitos de direito e a perspectiva da educação enquanto direito de todos e dever do Estado.

O Capítulo III – O CONTEXTO DA PESQUISA apresenta o contexto do campo de pesquisa, aprofundando o debate sobre a questão social e educacional, que serve como pano de fundo para melhor entender os elementos presentes nos processos de escolarização das camadas populares no município de Angra dos Reis. O primeiro tópico procura apresentar o cenário de Angra dos Reis, discutindo sobre elementos tais como: localização do Município, população, dados econômicos, entre outros. Já a segunda seção, traz informações sobre a rede pública municipal de ensino de Angra dos Reis. O terceiro ponto trata de aspectos legais, curriculares, organização, além da estrutura e funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no município. No quarto tópico, abordamos a composição etária na EJA angrense.

No Capítulo IV – OLHARES DE GESTORES E PEDAGOGOS/AS DOS POLOS PEDAGÓGICOS REGIONAIS DE EJA debatemos sobre diversos elementos presentes nos relatos e diálogos dos entrevistados, no que tange a presença dos jovens na EJA. Nosso esforço está em apresentar, analisar e discutir esses dados, dialogando com o conjunto de dados

quantitativos e teóricos que sustentam a investigação. Ao considerar os objetivos da tese e as escolhas metodológicas, destacamos que a análise foca as questões, processos e elementos que possam influenciar as/nas dinâmicas na composição do perfil etário da Educação de Jovens e Adultos angrense.

O Capítulo V – JOVENS NA EJA ANGRENSE: DESIGUALDADES, DESAFIOS E POTENCIALIDADES, último capítulo, apresenta uma série de discussões e diálogos entre as respostas dos entrevistados, os dados estatísticos sobre a rede municipal, as teorias que fundamentam a tese e outros achados da investigação. Com isso, o capítulo reúne questões sensíveis e importantes sobre a presença de jovens, cada vez mais jovens, na EJA angrense. Frisamos que aspectos de ordem educacionais e socioeconômicos emergem como fatores que influenciam diretamente o processo. Para além dos desafios e dificuldades, as falas indicam possibilidades de resistência e o potencial da Educação de Jovens e Adultos enquanto direito à educação.

Por fim, as Considerações Finais retomam questões iniciais e os objetivos da pesquisa e procura apresentar os achados, resultados, limites e possibilidades de contribuição ao campo da Educação de Jovens e Adultos e à EJA angrense.

1 JOVENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo procura debater, à luz da teoria que embasa a pesquisa, a temática da presença de jovens, cada vez mais jovens, na Educação de Jovens e Adultos. Inicialmente, adentramos nessa discussão procurando interrogar sobre a existência de elementos que se relacionam à presença, em maior quantitativo, de jovens nas turmas da Educação de Jovens e Adultos. Para aprofundar a discussão optamos por “situar” o debate e, para isso adotamos como estratégia a investigação de produções acadêmicas (Dissertações e Teses) disponíveis no Banco de Teses da Capes, que tratavam especificamente sobre o termo “juvenilização” relacionado à EJA. Esse procedimento buscou situar o que tem sido pontuado e discutido em pesquisas acadêmicas, além de identificar possíveis tendências que emergem das investigações, produzidas entre o período de 2010 até 2018. No desenvolver do capítulo, recorreremos ainda a análise de dados estatísticos do INEP (2017 e 2020) buscando compreender o panorama da EJA e do ensino fundamental no país. Através dos dados estatísticos encontrados, constatamos proximidade entre as tendências apontadas nas produções acadêmicas e os dados estatísticos. Nessa perspectiva, os achados iniciais corroboram com as discussões teóricas encontradas nas produções e obras que fundamentam a investigação.

1.1 Educação de Jovens e Adultos: diálogos iniciais

O direito à educação, dever da família e do poder público, está garantido aos cidadãos brasileiros, inclusive àqueles que não tiveram acesso em período considerado adequado ou que não concluíram a educação básica, na Constituição Federal de 1988, Art. 205 e, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e demais dispositivos legais anteriores aos citados. Esses, definem o caráter da obrigatoriedade e oferta do ensino a todos. No entanto, a história educacional do país mostra-nos que, apesar de ser um direito, nem todos os sujeitos tiveram acesso aos bancos escolares, ou, quando acessavam, encontravam dificuldades relacionadas às questões de continuidade dos estudos e aprendizagem de conteúdos básicos definidos em lei e documentos curriculares.

No que tange a legislação, enquanto modalidade, a Educação de Jovens e Adultos está regulamentada pelo Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, garantindo acesso e permanência aos educandos que não iniciaram ou não concluíram os estudos em idade “apropriada”. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), em seu artigo de número 37: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou

continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

A própria redação da legislação já apresenta o caráter amplo e de continuidade dos processos de ensino e aprendizagem para todos, constituindo a EJA enquanto modalidade de ensino, com potencial de assegurar o direito à educação e a aprendizagem ao longo da vida. Nessa investigação, compartilhamos dessa concepção mais ampla da Educação de Jovens e Adultos, fundamentada na esperança e potencialidade de processos de ensino-aprendizagem dialógicos e inclusivos, e, na perspectiva da educação enquanto direito. Para Sales e Fischman (2019, p. 1133):

A afirmação do direito à educação de jovens e adultos em textos legais e acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário revela um nível de consenso por parte da sociedade em torno da ideia de que a educação é um bem social que deve ser expandido a todos, independentemente da idade [...]

O Parecer CNE/CEB nº 11 de 2000, define as funções da Educação de Jovens e Adultos, sendo elas: i) função reparadora; ii) função equalizadora; iii) função qualificadora ou permanente. A própria definição das funções implica em reconhecer a diversidade do público demandante da EJA, as diferentes características dos sujeitos, identidades e, o compromisso da modalidade com cada cidadão que busca, via EJA, a garantia do seu direito à educação, independentemente de faixa etária. Destacamos o trecho sobre a função reparadora, presente no Parecer CNE/CEB nº 11 (2000, p.8), que expõe:

[...] a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.

Ao atribuir uma das funções da Educação de Jovens e Adultos, o Parecer CNE/CEB nº 11, sinaliza sobre a importância da modalidade no âmbito social e educacional, além de reconhecer o caráter heterogêneo do público que a compõe. Nessa direção, o trecho em destaque toca no aspecto pedagógico a ser desenvolvido na modalidade, que deve considerar as especificidades e diversidade dos sujeitos.

De acordo com Paiva (2009, p. 180-181), a educação de jovens e adultos possui a dimensão da escolarização e da educação continuada, como área fundamental à vida em sociedades contemporâneas, onde os processos de aprender são fundamentos cotidianos,

constituindo direito em qualquer idade, para quem não o usufruiu na época da infância. A autora versa sobre o caráter do direito à educação e a aprendizagem ao longo da vida, pontuando a necessidade da garantia do ensino e aprendizagem a todos, principalmente em uma sociedade, historicamente, complexa e desigual como a brasileira.

No que tange aos desafios postos à educação no país, e, particularmente ao âmbito da EJA, Paiva e Sales (2013, P.12) apresentam e contextualizam as dinâmicas, adversidades e nuances presentes no cenário educacional, expondo que:

Modificam-se as práticas políticas, modificam-se as prioridades, modificam-se os sentidos, sem que, no entanto, se dê conta de superar o atraso histórico da educação das populações do continente. As ofertas abundam, mas ainda são, todas, em sua forma e conteúdo, insuficientes para garantir o direito das gentes à educação básica, e já nos vemos diante de desafios mais complexos: manter sistematicamente a opção política pela aprendizagem ao longo da vida, forma e conteúdo da aventura e da experiência do aprender não apenas na infância, mas essencial e continuamente ao longo da existência.

O posicionamento das autoras reafirma o caráter da aprendizagem ao longo da vida, na perspectiva do direito à educação. Apesar de sinalizar sobre desafios de diversos aspectos no que tange à oferta, efetivação das garantias ao acesso, continuidade dos estudos e aprendizagem dos sujeitos demandantes da EJA, Paiva e Sales trazem ao debate a percepção da Educação de Jovens e Adultos como potência. Ou seja, como possibilidade de construir vias formativas que possam representar formas de avanço e desenvolvimento aos sujeitos.

Ainda sobre o contexto educacional no país, Sales e Fischman (2019) elencam questões atuais que mostram certas fragilidades e desafios enfrentados pela EJA no país, segundo os autores (2019, p. 1137):

A realidade educacional da EJA no Brasil é triste, insegura e gera angústia –resultado de uma longa história de des/encontros pedagógicos e políticos (SALES, 2019). Na segunda década do século XXI o campo da EJA atravessa um contexto de grandes dificuldades com recortes orçamentários, diminuição de serviços, falta de consensos sobre o que fazer nos acirrados debates cheios de posições ideologicamente férreas sobre o papel da educação na formação cidadã e laboral, e questões sobre sexualidade, religiosidade, democracia e justiça social. Nesse contexto parece que a educação, em geral, e a EJA, em particular, seria uma tarefa se não impossível, sem dúvida de um nível de dificuldade muito alto [...]

Nessa perspectiva, é possível destacar dois pontos centrais que são desenvolvidos ao longo desta tese: O primeiro deles, se relaciona com os inúmeros desafios da Educação de Jovens e Adultos frente às nuances, disputas sociais e as desigualdades presentes no país; O segundo ponto, relaciona-se com a diversidade dos sujeitos da EJA. Esses dois pontos podem

ajudar na compreensão da discussão sobre a presença dos jovens, cada vez mais jovens, na modalidade, e as diversas transformações que ocorrem em diferentes redes de ensino que ofertam a EJA. Concordando com o contexto desafiador apresentado por Sales e Fischman (2019), debruçamo-nos na investigação sobre a presença dos jovens na modalidade, considerando diferentes aspectos e condicionantes, tendo clareza sobre as desigualdades sociais, educacionais e econômicas que interferem diretamente a questão.

1.2 Jovens, cada vez mais jovens, na EJA: do que estamos falando?

É sabido, que a presença de estudantes jovens, na EJA, tem sido frequente ao longo da história da educação no país. Pesquisas de autores como Haddad e Di Pierro (2000) mostram que os adolescentes e jovens sempre estiveram presentes nos bancos escolares da Educação de Jovens e Adultos e nos programas de alfabetização. Paiva e Sales (2013, p.11) contribuem neste sentido ao expor que tal presença, sempre existiu pela ausência da escola básica para todos. No entanto, o que tratamos na Tese, e a produção acadêmica do campo indica, é o aumento exponencial do quantitativo de jovens, cada vez mais jovens, na modalidade.

Esse movimento sinaliza a existência de elementos geradores de demandas que afetam a migração de estudantes do ensino regular para a EJA. Movimento presente nas dinâmicas de escolarização das camadas populares Libâneo (2012). Muitos fatores influenciam essa dinâmica, principalmente, pelas marcas da desigualdade existente no contexto social e educacional brasileiro.

O debate sobre a presença de jovens na Educação de Jovens e Adultos apresenta diferentes visões e concepções, ganhando força e visibilidade no cenário educacional, principalmente pós promulgação da LDB (9.394/96) e primeira década dos anos 2000, como indicam o Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA (2008), além de produções de pesquisadores clássicos do campo da EJA, tais como Di Pierro (2005), Carrano (2003), Paiva e Sales (2013), e até mesmo o Parecer CNE/CEB 11/2000. Ressaltamos que muitos estudos indicavam sobre a presença de jovens em turmas do ensino noturno, classes de alfabetização e as diversas maneiras como a Educação de Jovens e Adultos era organizada no país em anos anteriores à década de 90, tais como apontam os trabalhos de Beisegel (1974), Margarida (2000), Haddad e Di Pierro (2000), entre outros. Entretanto, tratamos sobre grandes quantitativos de jovens que acessam a EJA num período onde existem garantias legais de oferta da Educação Básica aos sujeitos, ou seja, com a universalização do Ensino Fundamental e Médio.

O trabalho de doutoramento parte da concepção que a Educação de Jovens e Adultos é constituída, historicamente, por um público plural, heterogêneo, tendo como uma de suas principais características a diversidade dos sujeitos. Dessa maneira, procuramos deixar claro o entendimento que os jovens e as juventudes fazem parte do “público-alvo” que compõe a modalidade. No entanto, apesar dessa compreensão, tratamos nessa pesquisa sobre o aumento exponencial de jovens, cada vez mais jovens, nas turmas dos anos finais do ensino fundamental da EJA, na rede pública municipal de Angra dos Reis. Assim, tocamos em questões tais como desigualdades e processos excludentes de âmbito social e/ou educacional, buscando compreender a presença desses jovens na modalidade.

Considerando o caráter dinâmico e complexo do tema, possível de ser “observado” por inúmeras perspectivas, achamos necessário aprofundar o que tem sido debatido no campo teórico a respeito da interseção jovens e a Educação de Jovens e Adultos. Na tentativa de compreender de forma “mais densa” processos e elementos relacionados à temática, possíveis condicionantes e desdobramentos, aventuramo-nos por diferentes caminhos e enfoques. Inicialmente realizamos leitura de pesquisas e publicações atuais (entre 2015 e 2020) sobre o assunto, buscando identificar questões relevantes sinalizadas pelos autores. Em outras palavras, o caminho que percorrido foi de realizar revisão de literatura sobre a área e selecionar publicações que servissem de suporte teórico na sustentação da argumentação da tese. Para tal empreitada, elencamos as seguintes produções: Duarte, 2015; Lemos (2017); Pereira (2018); Peregrino e Julião (2018); Peregrino (2019); Cantalejo (2019), Teixeira (2019). Buscamos nesses estudos compreender o complexo e desafiador debate sobre escolarização pública voltada às camadas populares.

Durante curso de mestrado em educação, realizei investigação que, em seu escopo, tem forte relação com a temática, sendo possível identificar determinados elementos no que tange ao debate sobre a presença de jovens na EJA e/ou a chamada “juvenilização da EJA”. Foi possível compreender a noção de juvenilização a partir de três pontos centrais: i) o primeiro deles, relaciona juvenilização com o aumento do número de estudantes, cada vez mais jovens, nas turmas de EJA; ii) o segundo ponto, está associado com a produção de demandas do ensino regular e transferência dessas, para a modalidade EJA, ou seja, situações e desafios presentes no ensino regular sendo “removidos” para outro lugar, nesse caso, a Educação de Jovens e Adultos; iii) já o terceiro ponto, abordado na pesquisa, aponta na direção da saída ou não continuidade dos estudantes mais velhos (adultos e idosos), principalmente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Esse movimento de saída dos alunos com mais idade torna mais visível o perfil juvenil da modalidade.

Outra produção acadêmica que versa sobre a temática, e traz grandes contribuições, é a dissertação de mestrado realizada por Marriete Cantalejo (2019). A pesquisadora empreende importante esforço teórico em sua investigação²⁶. Como resultado, Cantalejo encontra quatro categorias relacionadas ao contexto da chamada “juvenilização” da Educação de Jovens e Adultos, que nas palavras da autora são (2019, p. 46 – 47):

- i) *Juvenilização como característica da expansão da Educação de Jovens e Adultos* – tendo como atributos principais a proposta de EJA enquanto canal de reinserção desse jovem ou adolescente no meio educativo. Através da juvenilização a EJA vai se expandindo e sofrendo uma “mutação evolutiva” com o intuito de atender esse público;
- ii) *Juvenilização gerada pela evasão e repetência, traços de exclusão do ensino regular*- sendo caracterizada por conflitos intergeracionais, vivências de um não-lugar, mudança da EJA em curtos espaços de tempo. Partindo dessa análise, os principais geradores da juvenilização são a repetência e evasão, ocorridos no ensino regular;
- iii) *Juvenilização como consequência da inserção no mundo do trabalho*- tendo seus traços delineados através da relação de idas e vindas do jovem com o mundo laboral;
- iv) *Juvenilização essencial para a nova EJA*- A juvenilização da EJA vem se intensificando nos últimos anos, provocando mudanças significativas nessa modalidade, trazendo desafios constantes aos educadores, sendo produtiva para ambos os lados, tanto para o jovem que a frequenta como para a modalidade que evolui com seu novo público.

As categorias definidas/encontradas por Cantalejo (2019), relacionadas à juvenilização da Educação de Jovens e Adultos, representam grande contribuição teórica para o campo, possibilitando maior clareza sobre o assunto e suas dinâmicas. Destacamos que as

26 A presente análise dos bancos bibliográficos teve como intento apresentar um levantamento das dissertações de mestrado, teses de doutorado, periódicos e resenhas dos últimos anos acerca da significação da palavra juvenilização. Sob a ótica de diversos autores, as palavras chaves utilizadas foram: juvenilização e jovens na educação, tendo como campo de pesquisa os bancos da CAPES (Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Google Acadêmico e SCIELO (Scientific Electronic Library Online). Tal pesquisa foi realizada através da leitura dos principais pontos de cada estudo que versava acerca da temática, presentes ao longo do texto em questão, os textos foram divididos em quatro categorias a partir das semelhanças apresentadas [...] (CANTALEJO, 2019, p. 46).

diferentes categorias apresentadas não são opostas, ou seja, podem ser complementares nas dinâmicas de vida dos sujeitos que compõem a modalidade. Salientamos a complexidade que envolve o tema, pois trata-se de movimento com muitos atravessamentos sejam de ordem social, educacional, econômica, histórica, geracionais, entre outros.

Lemos (2017) em pesquisa de mestrado, trata a questão da juvenilização na EJA tomando por base o Parecer CNE/CEB de 2008 e Parecer CNE/CEB nº 06 de 2010. No debate sobre os documentos legais a autora apresenta que juvenilização na Educação de Jovens e Adultos é fruto da migração perversa de jovens, entre 15 e 18 anos, que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos de ensino sequencial regular. Sobre essa compreensão, Lemos fundamenta-se no Parecer CNE/CEB nº 23 de 2008 (p. 09), que destaca:

Pesa a favor da alteração da idade para cima, não só uma maior compatibilização da LDB com o ECA, como também o fato de esse aumento da idade significar o que vem sendo chamado de juvenilização ou mesmo um adolecer da EJA. Tal situação é fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria. Não é incomum se perceber que a população escolarizável de jovens com mais de 15 (quinze) anos seja vista como “invasora” da modalidade regular da idade própria. E assim são induzidos a buscar a EJA, não como uma modalidade que tem sua identidade, mas como uma espécie de “lavagem das mãos” sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas. Tal indução reflete uma visada do tipo: a EJA é uma espécie de “tapa-buraco”. Afinal, o art. 24 da LDB abre uma série de possibilidades para os estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem entre as quais a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar (...). A alteração para cima das idades dos cursos e dos exames poria um freio, pela via legal, a essa migração perversa.

O parecer nº 23 de 2008 aborda a discussão sobre idade mínima para ingresso na modalidade EJA (ensino fundamental e ensino médio). Esse documento assume grande relevância no contexto da discussão, pois apresenta argumentos que defendem tanto a idade mínima de 15 anos para o ingresso no ensino da EJA (ensino fundamental) quanto a perspectiva daqueles que defendem a idade mínima de 18 anos para ingresso no Fundamental. Entendemos que o parecer nº 23 de 2008 situa o debate daquele momento histórico e educacional no contexto da Educação Básica, em período pós LDB 9.394/96. No entanto, nosso foco não está na análise do documento, mas sim em determinadas questões que aparecem no texto legal. Nele, encontramos termos como migração perversa, juvenilização, jovens como invasores da EJA, “lavagem de mãos” do sistema de ensino ou da escola. Tais termos, são importantes para compreensão do cenário, retratando bem o debate sobre a presença dos jovens 15 a 18 anos, na modalidade. Cabe destacar que o parecer nº 23 de 2008 não define a idade de ingresso dos alunos, mas embasa a discussão, apontando importantes elementos presentes nessa dinâmica.

É importante deixar claro que fatores como desigualdade sociais e educacionais, vulnerabilidades, processos excludentes na própria escola, descontinuidade em políticas públicas para juventudes, fragilidade institucional das escolas, deficiências na formação inicial e continuada dos professores, estruturas precárias em unidades escolares, entre muitas outras questões caminham lado a lado com a perspectiva do direito à educação de todos os sujeitos.

Nesse sentido, além de ressaltar as diferentes interpretações sobre o que tem sido chamado de juvenilização na EJA e elementos relacionados a esse movimento, podemos perceber que as deficiências e dificuldades dos sistemas públicos de ensino influenciam, em grande medida, a dinâmica. Embora presente em textos jurídicos e na própria legislação educacional a questão do direito de acesso, permanência e continuidade dos estudos para todos, no campo da prática, parece-nos que ainda há muito a ser feito para superação de elementos e mecanismos excludentes que se relacionam às trajetórias e percursos escolares dos estudantes das camadas populares. Corroboram com esse pensamento Andrade e Neto (2007, p. 56 apud LEMOS, 2017, p. 41):

As trajetórias escolares irregulares, marcadas pelo abandono precoce, as idas e vindas, as saídas e retornos, podem ser assumidas como importantes sinais de que diferentes grupos de jovens vivem e percorrem o sistema de ensino. Tal processo é o indicador mais visível da diversidade do acesso, da permanência e do arco de oportunidades. O que parece ser dado, como direito, instituído e instituinte— o direito à educação para todos -, não reflete, necessariamente, a realidade vivenciada por parcela significativa dos jovens brasileiros.

A pesquisa de Lemos (2017) aponta com muita nitidez essas contradições, que por um lado busca garantir o direito de todos ao ensino, no entanto, nem sempre ocorre a efetivação ao acesso, ensino e continuidade dos estudos. Lemos acrescenta que esse movimento tem sido utilizado por muitas outras redes de ensino no país, valendo-se da flexibilidade da Educação de Jovens e Adultos. Outro ponto fundamental destacado pela autora mostra-nos que no caso investigado ocorre uma espécie de migração perversa, ou seja, a retirada dos alunos, com faixa etária de 15 a 18 anos, das turmas do ensino regular do ensino fundamental por transferência compulsória para as turmas da modalidade EJA, independentemente do interesse ou vontade dos estudantes.

A migração perversa, que leva em conta apenas a questão da idade regulamentar, esconde uma discussão sobre os jovens populares e os sentidos da escola e aponta para a falta de discussão das questões que levaram à distorção idade/série, da própria presença dos jovens populares nas escolas “regulares” e da EJA como uma modalidade. Encobre a discussão necessária sobre como é dada a expansão da

educação básica, em que a universalização do acesso não significa a universalização da qualidade, criando o que Rummert, Algebaile e Ventura (2013) conceituam como dualidade²⁷ de um novo tipo (LEMONS, 2019, p. 102)

Considerando a perspectiva desenvolvida por Lemos (2017), observamos que a migração perversa de estudantes do ensino regular para turmas de EJA opera de modo a “resolver” situações presentes nas escolas regulares, porém, criando “outras formas” de exclusão no interior dos sistemas de ensino. Esse movimento também é constatado por Teixeira (2019) em investigação de doutorado, entretanto a autora acrescenta ao debate questões referente às desigualdades de cunho étnico-raciais.

Com base nos nossos estudos consideramos que a juvenilização e o enegrecimento da EJA denotam um “problema” no modo como o sistema educacional vem operando. A EJA instituída, oficialmente, como modalidade da Educação Básica, vem “servindo” como lugar de silenciamento, de apagamento da existência dos jovens em atraso escolar. Um lugar periférico, marginal, que beira o “sistema” ou que está fora dele. A não consolidação da EJA como política pública e o negligenciamento dos sujeitos da diversidade (na EJA e no ensino regular) são considerados por nós como um lapso na efetividade do sistema (TEIXEIRA, 2019, p. 92)

Eliana Teixeira (2019), em tese de Doutorado, aborda a situação da juvenilização da EJA, tratando especificamente o caso de Angra dos Reis. A autora toma por base análises das trajetórias escolares de estudantes da rede municipal de ensino de Angra dos Reis, nascidos entre o final da década de 1980 e o início dos anos 2000, para investigar o processo de juvenilização e enegrecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como achados de pesquisa, Teixeira denuncia a ausência de informações de cor ou origem étnica no interior da educação básica e a insistente lógica da exclusão e segregação escolar que coloca a EJA e seus sujeitos, notadamente os jovens negros, em um lugar marginalizado no interior do sistema educacional.

Nesse sentido, a autora destaca que juvenilização e enegrecimento²⁸ da EJA, na atualidade, opera como subprodutos do processo de universalização da Educação Básica em curso. Esse entendimento dialoga e converge com as pesquisas de Duarte (2015) e Lemos

²⁷ As autoras apontam que tais cisões não se assentam mais no binômio ingresso/não ingresso na escola, mas no ingresso em vias formativas diferenciadas que, também de forma desigual e combinada, visam a tornar mais próxima a universalização de índices de escolaridade sem universalizar condições de permanência e sucesso nem padrões socialmente referenciados de qualidade pedagógica. É a esse novo formato de destituição de direitos no âmbito educativo que denominamos de dualidade educacional de novo tipo (RUMMERT, ALGEBAILLE e VENTURA, 2013, p. 724).

²⁸ Segundo Teixeira (2019, p. 73): “[...] os fenômenos de juvenilização e enegrecimento da EJA podem ser descritos pela frequência de jovens e negros e pelas taxas diferenciais de migração desses coletivos do Ensino Regular para a modalidade.”

(2017), apresentadas anteriormente, sinalizando que a discussão sobre a presença de jovens na Educação de Jovens e Adultos representa forte indício de processos excludentes e desiguais na maneira como operam os sistemas públicos de ensino. Para Teixeira (2019, p. 92):

Como modalidade de ensino, a EJA vem ocupando um lugar “menor” no âmbito das políticas educacionais. Quando um jovem é “retido”, “defasado”, “inadequado”, considerado “descompromissado”, ou “irregular”, vai para EJA. É como se ele não fizesse mais parte do todo. Se no Ensino Regular os jovens adolescentes estavam em um “não lugar”, conforme elucidado no Parecer CNE nº 6/2010 (BRASIL, 2010a), na EJA eles passam a ser totalmente invisibilizados, não fazem parte de nenhuma “conta”, não contam. É o sistema, em suas complexas relações, dando um jeitinho de expurgá-los como em uma reação na luta concorrencial por mais justiça social e racial. Colocando-os nesse lugar “menor”, coloca-os no “seu lugar” – aquele que historicamente foi “reservado” a eles - como se essas pessoas não tivessem o direito de ocupar os espaços da educação de maneira equânime.

Os apontamentos presentes nas investigações de Duarte (2015), Lemos (2017), Teixeira (2019) e Cantalejo (2019) evidenciam problemática presente nos processos de escolarização das camadas populares, notadamente o uso da modalidade EJA como alternativa para “resolver” problemas originários no/do ensino regular. Então, ao tratar sobre a presença de jovens na Educação de Jovens e Adultos deparamo-nos com dinâmicas e movimentos que se desenvolvem, em muitos casos, no próprio contexto educacional. Para melhor compreender tais dinâmicas trazemos ao debate importantes contribuições de Peregrino e Julião (2018)²⁹.

Em artigo publicado no ano de 2018, os autores situam a discussão sobre o aumento do número de jovens na Educação de Jovens e Adultos, tomando como ponto inicial de análise o debate sobre as políticas de correção de fluxo iniciadas nos anos 90. Para esses pesquisadores, as transformações ocorridas na composição do público que frequenta a modalidade EJA ocorrem como um dos efeitos da implementação das políticas de correção de fluxo. Assim (2018, p.4):

O fato é que a expansão escolar, desenhada a partir de meados da década de 1990 e reorientada a partir dos primeiros anos de 2000, tem tido efeitos importantes sobre os processos de escolarização no Brasil em todos os seus níveis e modalidades. A lógica da eliminação sumária de enormes contingentes de crianças e de adolescentes ainda na escolarização fundamental parece ter sido substituída por uma outra, mais integrativa, mas que incorpora contingentes escolares a partir de um grau variado de condições, projetando, assim, variadas e desiguais trajetórias de escolarização dentro do mesmo sistema.

Os autores apontam indícios sobre os movimentos e dinâmicas do cenário educacional, tendo por base o debate sobre a expansão escolar no país, a perspectiva das políticas de correção

²⁹ Artigo publicado na Revista *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* Vol. 26, No. 156, de 2018.

de fluxo³⁰ e a mudança de paradigma no contexto de escolarização das camadas populares, sendo substituídas, por uma lógica mais integrativa, no entanto ainda mantendo mecanismos seletivos e de exclusão no interior dos sistemas públicos de ensino. Fundamentados em dados estatísticos e análise dos marcos legais da Educação Básica, Peregrino e Julião indicam um processo de mudança no perfil dos sujeitos demandantes na modalidade. É importante destacar que os autores não utilizam o termo juvenilização, porém, apresentam discussão densa sobre elementos que afetam e influenciam a presença de sujeitos jovens na Educação de Jovens e Adultos, conforme exposto.

[...] os avanços legais não corresponderam efetivamente em conquistas na consolidação da política de EJA. Além da redução de matrículas, discute-se hoje a qualidade do ensino ofertado no país, assim como mudanças no perfil dos sujeitos demandantes. Cresce o número de jovens que tiveram acesso ao ensino regular na idade certa, mas não tiveram sucesso e foram transferidos para EJA para concluir a sua formação na educação básica na modalidade (2018, p. 8).

Nesse sentido, inferimos que a mudança no perfil dos estudantes na/da EJA se refere, exatamente, ao crescimento do número de jovens oriundos da escola regular, hipótese confirmada pelos autores (2018, p. 9):

Ao contrário do que geralmente acontecia décadas atrás, em que o público da EJA era composto majoritariamente de jovens e adultos que não tinham acesso aos bancos escolares, hoje, cresce o número de jovens e adultos que **tiveram acesso à escola, porém, por motivos diversos não conseguiram permanecer nela.**

A contribuição de Peregrino e Julião é de grande importância nesse trabalho, pois mesmo não tocando diretamente na juvenilização da Educação de Jovens e Adultos, os autores lançam as bases teóricas e analíticas que nos permite compreender o fenômeno da juvenilização como processo mais amplo, relacionado aos elementos e dinâmicas do complexo processo de escolarização das camadas populares. Conforme apontam (p. 10):

Nos últimos anos, o número de jovens com distorção idade-série na educação básica tem alarmado os sistemas de ensino no país que tem entre as suas causas principais o alto índice de reprovação e abandono escolar, motivadas, tanto por fatores internos (que envolvem a dimensão ensino-aprendizagem e a gestão pedagógica), quanto por fatores externos (relacionados às questões econômicas, políticas e sociais) que influenciam todo o sistema educacional.

³⁰ Sobre as políticas de correção fluxo escolar, Peregrino (2019, p. 2) expõe que: “Bases de sustentação da expansão do Ensino Fundamental da década de 1990 no Brasil, as políticas de correção de fluxo escolar, de acordo com Algebaile (2009), tiveram como eixo elementar a aceleração de processos (de aprendizagem) sem a proporcional contrapartida no investimento em infraestrutura e, como pedra de toque, os programas de aceleração de aprendizagem”.

Em consonância com elementos apontados acima, destacamos que os processos envolvidos na discussão sobre a presença dos jovens na EJA estão relacionados, além da perspectiva do direito à educação já garantido nos textos legais, pelo impacto de processos excludentes e desiguais de ordem social e educacional, pela política de correção de fluxo já citada pelos autores, também pela ausência de políticas educacionais e ações que sejam direcionadas a esse público. Esses fatores influenciam o aumento do quantitativo de jovens na modalidade.

Peregrino (2019) após apresentar uma série de questões³¹ e argumentos sobre os efeitos das políticas de correção de fluxo nos processos de escolarização dos grupos populares, indica que as transformações no perfil da modalidade EJA tem relação com uma certa tendência mais integrativa da escola. Para a autora (2019), essa lógica opera de forma a manter os estudantes no percurso escolar, representando certo avanço e rompendo com situações de abandono escolar. No entanto, esse movimento desenvolve-se ao criar “margens” e novos percursos nos sistemas de ensino. Nesse sentido, as transformações no perfil discente da EJA (mais juvenil), de certa forma, representa um dos efeitos das políticas de correção de fluxo escolar. De acordo com Peregrino (2019, p. 30):

Provavelmente, portanto, os repetentes, os sobrantes, os excedentes das políticas de correção de fluxo escolar não são mais sumariamente eliminados em massa da escola. Com uma trajetória recheada de muitas repetências e de abandonos ocasionais, aqueles que antes ficavam de fora da escola hoje se mantêm em suas margens. Os jovens em situação de defasagem escolar não saem mais da escola. Eles passam a frequentar a EJA.

Corroborando com a discussão, Thalita Vidal Pereira (2018) sinaliza que o “fenômeno” (PEREIRA, 2018, p. 528) da juvenilização da EJA é analisado como consequência da expulsão de jovens em defasagem idade-ano de escolaridade no ensino regular. A autora parte do pressuposto que o processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos tem se intensificado à medida que a correção de fluxo tem funcionado como mecanismo de escape, utilizado por gestores com o objetivo de evitar as sanções previstas nas políticas de responsabilização³² às escolas e professores que não alcançam as metas de desempenho estabelecidas por diferentes esferas do sistema (PEREIRA, 2018).

³¹ Artigo disponível na REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA | v. 16, n. 46, p. 372-403, 2019.

³² Segundo Brooke (2008, p. 94 apud PEREIRA, 2018, p. 14), políticas de responsabilização têm por objetivo: [...] melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais.

Em sua argumentação, Pereira aponta que o contexto legal, demarcado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que estabelece a idade mínima de 15 anos para que jovens prestem os exames para conclusão do ensino fundamental, de certa forma favoreceu processos migratórios de jovens da escola regular para a modalidade EJA. A autora encontra suporte teórico sobre essa questão em Rummert (2007)³³, e afirma que tal movimento “se trata de uma medida que objetivava a correção do fluxo escolar, além de possibilitar a antecipação da conclusão dos estudos de jovens que, devido às condições de vida, encontram dificuldades para frequentar a escola regular” (p. 531). Complementa Pereira (2018, p. 531):

[...] assim, a redução da idade mínima para ingresso na EJA – tanto nos cursos quanto na inscrição para os exames supletivos – favoreceu o deslocamento de estudantes matriculados no ensino fundamental para essa modalidade. Grande parte desse deslocamento é resultado de um processo educacional fragmentado, marcado por experiências de evasão e/ou reprovação no ensino fundamental e médio regulares, um quadro que evidencia a fragilidade do atendimento escolar, que produz significativo contingente de jovens que, por diferentes motivos, são levados a se evadir da escola, agravando um contexto histórico de privação de direitos básicos. Jovens que normalmente apresentam um histórico de experiências pouco exitosas na escola regular e que nem sempre encontram na escola de EJA as condições pedagógicas adequadas para o desenvolvimento de um trabalho que atenda de forma satisfatória às suas demandas específicas [...].

A partir de análise de dados estatísticos dos resultados educacionais da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, entre 2011 até 2015, a autora afirma que (2018, p. 550):

Nos grandes centros urbanos, como o município do Rio de Janeiro, por exemplo, a universalização é uma meta muito próxima de ser alcançada. No entanto, esse avanço não tem representado que a educação oferecida a grande parte da população tem sido capaz de garantir dignidade cidadã para todos. Mais ainda: mesmo admitindo a redução de educação a ensino e restringindo o direito à educação ao direito de adquirir determinadas aprendizagens básicas, como tem sido o caso das políticas que associam avaliação e qualidade, analisado neste texto, os resultados mostram-se pífios diante dos desafios postos para as sociedades contemporâneas, sejam quais forem os projetos em disputa. O que tem sido constatado é que a introdução de lógicas de mercado, meritocráticas, padronizadoras e hierarquizantes tem contribuído para a reconfiguração da gestão do espaço escolar sem que isso implique a superação de práticas excludentes e discriminatórias; pelo contrário, os dados sinalizam que elas têm recrudescido e o processo de juvenilização da EJA parece se inserir nessa perspectiva.

A presença, paulatinamente crescente, de estudantes jovens nas turmas da Educação de Jovens e Adultos é um processo contemporâneo, que tem se desenvolvido e vem se ampliando em todas as Regiões do Brasil. Diversos autores, já citados anteriormente, apontam no sentido

33 O trabalho de Rummert (2007) está disponível em: RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, Porto, n. 2, p. 35-50, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>.

de o aumento quantitativo do número de jovens nas turmas da EJA estar relacionado com situações de desigualdades presentes no meio social e no interior do sistema educacional público brasileiro. Nesta direção, depreende-se a importância que o processo, por muitos chamado de juvenilização da EJA, assume no cenário educacional contemporâneo.

Em síntese, o debate sobre a presença de jovens, cada vez mais jovens, na EJA desenvolvido nessa tese parte da premissa que a Educação de Jovens e Adultos possui a dimensão da escolarização e da educação continuada, como área fundamental à vida em sociedades contemporâneas (PAIVA, 2009, p. 180-181), reconhece a educação enquanto direito de todos os cidadãos, percebe a EJA como modalidade da Educação Básica, considera a diversidade e especificidades dos sujeitos de direito da EJA e, como diz Freire, acredita no potencial de transformação que a educação pode proporcionar aos cidadãos. Baseado nessa postura procuramos avançar na investigação da temática buscando identificar e problematizar elementos que influenciam nesse movimento.

1.3 “Juvenilização na EJA” e as produções acadêmicas

Buscando entender quais questões aparecem com maior frequência em produções acadêmicas – dissertações e teses – quando associadas à discussão sobre a noção de juvenilização da EJA, optamos por realizar busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo termo “juvenilização”. Nesse caso, partimos de uma concepção mais ampla sobre o termo juvenilização, considerando diferentes trabalhos, concepções e abordagens que tratam sobre a discussão. A opção pelo levantamento das produções, um estado do conhecimento sobre o assunto, justifica-se pela possibilidade de ampliar a visão e compreensão dos processos relacionados ao tema. Como afirma Vargas (2020, p. 639-640):

A percepção da ampliação de enfoques e perspectivas sob os quais um determinado fenômeno é estudado requer um amplo inventário da produção acadêmica e científica, para que, à luz de categorias e/ou temas previamente selecionados, o pesquisador possa identificar, em cada uma das produções, ou no conjunto delas, as diferentes vertentes utilizadas para analisar o fenômeno.

É importante ressaltar que no desenvolver da investigação sobre a interseção jovens e a EJA, deparamo-nos, em grande frequência, com o termo “juvenilização”, indicando que esse movimento pode ser observado ou definido por diferentes enfoques. Nas produções acadêmicas, encontramos diferentes abordagens e entendimentos sobre o assunto,

possibilitando ampliar e/ou aprofundar a reflexão. De acordo com Soares (1987 apud Ferreira, 2002, p. 259):

[...] a compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses.

Nessa direção, realizamos busca no banco de Teses e Dissertações da CAPES. As palavras-chave utilizadas foram: “juvenilização”, “Educação de Jovens e Adultos/EJA”. No primeiro momento, apareceram 66 ocorrências, entre teses e dissertações, no entanto, com uma busca mais refinada, considerando o termo “juvenilização” relacionado ao campo da Educação de Jovens e Adultos, esse número passa para o total de 31 trabalhos, sendo 29 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado. Ressaltamos que esse procedimento foi feito no primeiro semestre de 2019, visando identificar questões relacionadas ao assunto investigado. O que procuramos nos trabalhos, especificamente com a leitura dos resumos, eram informações e/ou elementos comuns, possíveis de indicarem tendências ou aproximações sobre a temática, ainda que em contextos diversificados.

A análise foi realizada através da leitura de títulos, resumos e palavras-chave de cada estudo, buscando identificar questões presentes com maior frequência e principais achados nas produções acadêmicas. As primeiras produções começam a aparecer no ano de 2011 e continuam crescendo nos próximos anos. No conjunto das produções encontradas, na plataforma, não há nenhum estudo que utilize o termo “juvenilização” na Educação de Jovens e Adultos antes de 2011. O quadro 3 apresenta maiores informações sobre as produções encontradas, exibindo os seguintes itens: a) ano de defesa; b) Título da Pesquisa; c) Nome do autor; d) Instituição de Ensino Superior.

Quadro 3 – Produções acadêmicas sobre “juvenilização” na EJA.

Ano	Categoria / Título	Autor	Instituição
2011	A Implementação da Política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma Escola Municipal de Vitória/ES: Apostas e Tensionamentos – Dissertação	Romanio, Marcel Bittencourt	UFES / PPGPSI
2012	Identities Juvenis e Práticas Culturais em uma Escola de Educação de Jovens e Adultos – Dissertação	SCHUTZ, REJANE SITTONI	Universidade Luterana do Brasil
	A POLÍTICA NACIONAL DE JUVENTUDE: assistencialismo ou inovação – Tese	Barreto, Carla Alessandra	UNESP

2013	Da macropolítica às contradições e desafios em nível local: descortinando o Proeja Fic em Passo Fundo/RS – Dissertação	XAVIER, ANGELA	FUPF
2014	“ME JOGARAM AQUI PORQUE EU FIZ 15 ANOS” - Biopolítica da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Belém-PA (2010- 2013) – Dissertação	CONCEICAO, LETICIA CARNEIRO DA	UFPA
	UM ESTUDO DE CASO SOBRE A POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA JUVENILIZADA – Dissertação	ANJOS, ROSALINA VIEIRA DOS	UFPEL
	DESIGUALDADE E EDUCAÇÃO: A AÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA – ES – Dissertação	REIS, EDNA DE ASSIS FERREIRA	UVV
2015	ENTRE NÓS E ENCRUZILHADAS: AS TRAJETÓRIAS DOS JOVENS DE 15 A 17 ANOS NA EJA EM ANGRA DOS REIS – Dissertação	MARINHO, LEILA MATTOS HADDAD DE MONTEIRO.	UFF
	JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE A JUVENILIZAÇÃO NO CEJA DE BRUSQUE-SC – Dissertação	SILVA, OLAVO LARANGEIRA TELLES DA	UNIVALI
	“Juvenilização na EJA”: Reflexões sobre juventude(s) e escola no Município de Angra dos Reis – Dissertação	DUARTE, MARCELO LARANJEIRA	UERJ / FEBF
	INTERFACES ENTRE O ENSINO MÉDIO REGULAR E A JUVENILIZAÇÃO NA EJA: Diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre que fazeres docentes - Dissertação	FREITAS, LARISSA MARTINS	UFSM
	Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos de Ouro Preto / MG: trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens – Dissertação	FERREIRA, LORENE DUTRA MOREIRA E	UFOP
	Estudantes negros em Angra dos Reis: descortinando as desigualdades do Ensino Fundamental Regular à Educação de Jovens e Adultos – Dissertação	TEIXEIRA, ELIANA DE OLIVEIRA	UFF
	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMO SE CONSTITUI A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS NO ACESSO E/OU NA PERMANÊNCIA DOS JOVENS NA ESCOLA? – Tese	PETRO, VANESSA	UFRGS / Sociologia
	Pisando em campo minado: a escolarização de adolescentes na educação de jovens e adultos – Dissertação	LIMA, LUCI VIEIRA CATELLANE	UNIR / Psicologia
2016	Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba: Representações sociais e projeto de vida escolar – Dissertação	ALCANTARA, MARIVANE SILVA DE	UEPA
	JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE SALVADOR BAHIA – Dissertação	AFRO, LUANA LEAO	UFS

	Jovens na modalidade EJA na escola pública: auto definição de jovem e função das TDICES – Dissertação	SOUZA, HELGA VALERIA DE LIMA	UNB
	CURRÍCULO E CULTURAS JUVENIS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DA FEIRA-BA – Dissertação	OLIVEIRA, MARIA DA CONCEICAO CEDRO VILAS BOAS DE	UNEB
2017	Educação de jovens e adultos (EJA): um estudo sobre a inclusão de adolescentes no centro integrado de educação de jovens e adultos (CIEJA) – Dissertação	TOLEDO, ANA LUIZA BACCHERETI SODERO DE	UNINOVE
	JUVENILIZAÇÃO NA EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens São Luís – Dissertação	CARVALHO, CAROLINA COIMBRA DE	UFMA
	A FORMAÇÃO DOCENTE E O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS FORMATIVOS – Dissertação	MACEDO, NUBIA SUELI SILVA	UNEB
	“DESPEJA NA EJA”: REFLEXÕES ACERCA DA MIGRAÇÃO PERVERSA DE JOVENS PARA O PEJA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO – Dissertação	LEMONS, AMANDA GUERRA DE	UNIRIO
2018	O ABANDONO DO ENSINO MÉDIO REGULAR PELOS ESTUDANTES E A JUVENILIZAÇÃO DA EJA: UMA TEIA DE RELAÇÕES – Dissertação	BARRIOS, JULIANA BICALHO DE CARVALHO	UEL
	Discursos docentes atribuídos à educação de jovens e adultos a partir de tensionamentos provocados pela juvenilização da modalidade: analisando o contexto de uma escola municipal de Duque de Caxias – Dissertação	OLIVEIRA, ROBERTA AVOGLIO ALVES	UERJ / FEBF
	EJA DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE A JUVENILIZAÇÃO E APLICAÇÃO DA MODALIDADE EAD NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – Dissertação	WOLFSOHN, ANDREA CHRISTINA	UMESP
	A 'EVASÃO' DE JOVENS E ADULTOS NA EJA NO MUNICÍPIO DE OURO PRETO/MG: trajetórias interrompidas – Dissertação	PIRA, DEBORA BOGIONI	UFOP
	ESTÉTICA DO OPRIMIDO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – Dissertação	NARDELI, DANILO DIAS	UNIRIO
	Educação de jovens e adultos no Brasil: da alfabetização à inclusão cultural – Dissertação	SANTOS, CIBELLE DIRCE DOS	UNISA
	ESTUDO SOBRE O USO DAS ATUAIS TECNOLOGIAS PELOS SUJEITOS DA EJA NO TRABALHO E NA FORMAÇÃO ESCOLAR – Dissertação	MOTA, KLEUVER LUIS ALVES	UFMG
	O conhecimento científico e o saber popular na educação de jovens e adultos na comunidade da Maré - Rio de Janeiro – RJ – Dissertação	JUNIOR, CELSO RIBEIRO DA SILVA	UFRJ

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

No período pesquisado, que compreende os anos de 2011 até 2018, percebe-se o considerável aumento no número de produções, principalmente a partir do ano de 2014. Esse dado é relevante, pois permite-nos inferir maior interesse pela temática por parte da academia e, ao mesmo tempo, pode sinalizar para o uso da EJA como “alternativa” de escolarização para jovens que apresentam dificuldades no sistema regular de ensino.

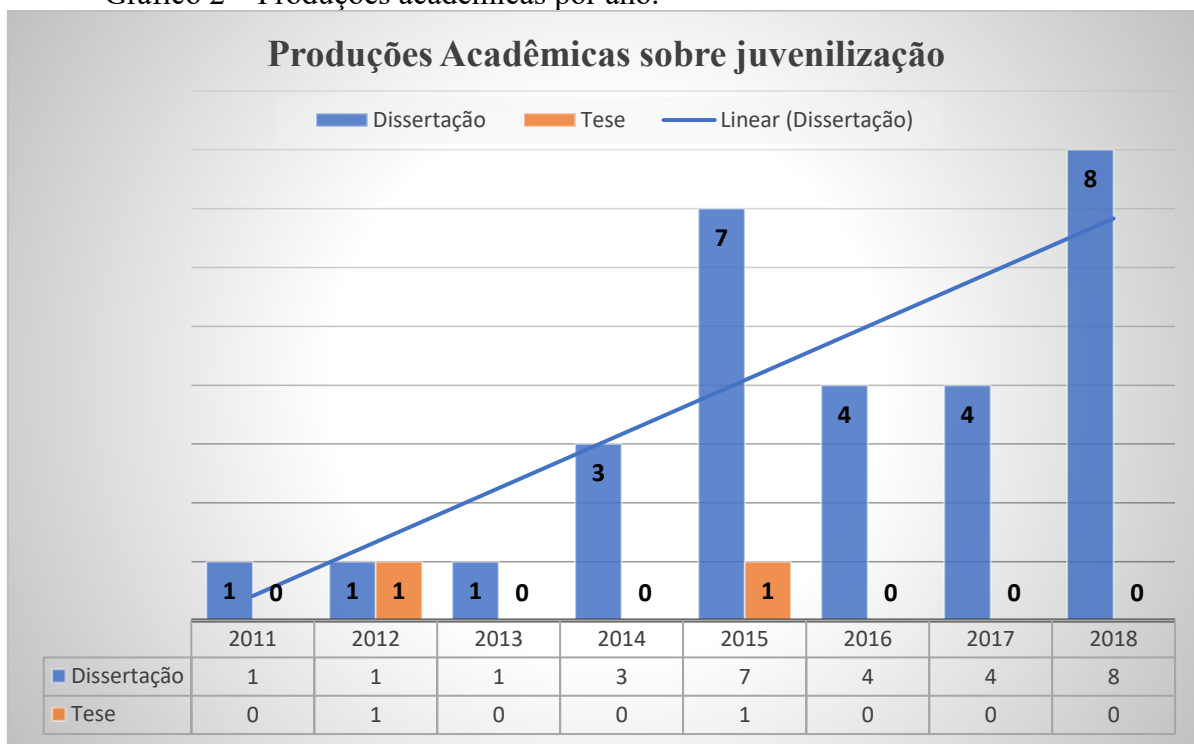
Partimos da hipótese que fatores relacionados à situação de retenção, abandono e evasão no ensino público do país apresentam-se como elementos impactantes no contexto do crescimento quantitativo de estudantes jovens na EJA. Libâneo (2012, p.23), ajuda-nos a compreender essa discussão ao tratar sobre a universalização do ensino para as camadas populares, denunciando o modelo como a escola pública se expandiu, de certa forma, fomentando situações desiguais no interior dos sistemas de ensino. Dessa forma, segundo o autor (2018, p.23):

Assim, a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência.

O autor sinaliza à precarização do sistema educacional público, expondo como o processo de universalização, voltado às classes populares, assumiu, principalmente, compromisso com o acesso à escola, em detrimento de questões como permanência, qualidade do ensino e acesso ao saber. De certa forma, essa discussão se relaciona com a presença dos jovens na EJA, tendo em vista que muitos desses sujeitos são frutos da escola regular.

Pela análise das produções (Quadro 3) constata-se maior ocorrência de trabalhos entre os anos de 2015 e 2018, o que mostra a atualidade da temática no campo educacional. Em 2015, encontramos oito produções, sendo sete dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. No ano de 2018 também encontramos oito produções acadêmicas, no entanto, todas são dissertações de mestrado. Esses dados são importantes, pois sinalizam sobre uma problemática no cenário educacional, que ganha visibilidade também nas produções acadêmicas. O Gráfico 2 apresenta a evolução do quantitativo de produções por ano disponíveis no conjunto de trabalhos encontrados.

Gráfico 2 – Produções acadêmicas por ano.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

No que tange às dissertações, os dados indicam crescimento das investigações, principalmente a partir do ano de 2014. Sobre as teses, encontramos somente duas produções disponíveis ao longo do período pesquisado. Esse resultado pode indicar a não continuidade dos estudos iniciados no mestrado ou, a dificuldade de avançar nesse debate. Através da verificação dos resultados, não é possível determinar os motivos da grande diferença quantitativa entre dissertações e teses.

Vale destacar que, entre as dissertações, três delas³⁴ investigaram a Rede Pública Municipal de Angra dos Reis. Esse número representa cerca de 11% das produções encontradas no banco da CAPES, utilizando o termo “juvenilização”. Daí, inferimos que a questão da juvenilização da EJA, em Angra dos Reis, é algo que chama a atenção dos pesquisadores que investigam o campo da EJA.

O Quadro 4 traz informações mais detalhadas sobre as produções acadêmicas. Nela, apresentamos as principais questões que observamos nos trabalhos, referente ao assunto das juventudes e a Educação de Jovens e Adultos. Vale ressaltar que os elementos mais relevantes, ao nosso ver, foram extraídos de cada produção acadêmica com base em leitura atenta e reflexão sobre as informações disponíveis nos títulos, resumos e palavras chave.

³⁴ As pesquisas de Duarte (2015), Marinho (2015) e Teixeira (2015) desenvolvem-se no cenário angrense.

Quadro 4 – Produções acadêmicas sobre jovens na EJA.

Ano	Categoria / Título	Autor	Instituição	Questões Principais
2011	A Implementação da Política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma Escola Municipal de Vitória/ES: Apostas e Tensionamentos – Dissertação	ROMANIO, MARCEL BITTENCOURT	UFES / PPGPSI	- Implementação da política municipal de Educação de Jovens e Adultos - Indisciplina, vulnerabilidade e fracasso escolar.
2012	Identidades Juvenis e Práticas Culturais em uma Escola de Educação de Jovens e Adultos - Dissertação	SCHUTZ, REJANE SITTONI	Universidade Luterana do Brasil	- Culturas juvenis - Identidade e participação dos jovens
	A POLÍTICA NACIONAL DE JUVENTUDE: assistencialismo ou inovação – Tese	BARRETO, CARLA ALESSANDRA	UNESP	- Universalização do Ensino Fundamental, - Política educacional
2013	Da macropolítica às contradições e desafios em nível local: descortinando o Proeja Fic em Passo Fundo/RS – Dissertação	XAVIER, ANGELA	FUPF	- Juvenilização - Dualidade escola x trabalho - Alto índice de evasão - Políticas educacionais
2014	“ME JOGARAM AQUI PORQUE EU FIZ 15 ANOS” - Biopolítica da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Belém-PA (2010- 2013) – Dissertação	CONCEICAO, LETICIA CARNEIRO DA	UFPA	- Disputas e conflitos geracionais - Dispositivos disciplinares - Ressignificação dos sujeitos sociais
	UM ESTUDO DE CASO SOBRE A POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA JUVENILIZADA – Dissertação	ANJOS, ROSALINA VIEIRA DOS	UFPEL	- Transformação na sala de aula com a inserção dos jovens. - Ruptura do perfil tradicional da EJA (Adulto – trabalhador) - Metodologias de ensino
	DESIGUALDADE E EDUCAÇÃO: A AÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA – ES – Dissertação	REIS, EDNA DE ASSIS FERREIRA	UVV	- EJA e sua relação com a pobreza - Inclusão social - EJA como política pública - Abandono do ensino regular pelos adolescentes.
2015	ENTRE NÓS E ENCRUZILHADAS: AS TRAJETÓRIAS DOS JOVENS DE 15 A 17 ANOS NA EJA EM ANGRA DOS REIS – Dissertação	MARINHO, LEILA MATTOS HADDAD DE MONTEIRO.	UFF	- Jovens cada vez mais jovens - Resolução n 03 de 2010 – idade mínima para ingresso na EJA - Significado da escola para estes sujeitos
	JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE A JUVENILIZAÇÃO NO CEJA DE BRUSQUE-SC - Dissertação	SILVA, OLAVO LARANGEIRA TELLES DA	UNIVALI	-Crescimento do número de jovens na EJA (E.M) - Questões como evasão, retenção e abandono - Retorno a escola por causa do trabalho e mais possibilidades de emprego - Com a escolarização os jovens conseguem mais oportunidades
	“Juvenilização na EJA”: Reflexões sobre juventude(s) e escola no Município de Angra dos Reis	DUARTE, MARCELO LARANJEIRA	UERJ / FEBF	- Presença de jovens cada vez mais jovens - Relação entre juventudes e escola - Desigualdades e processos de exclusão na escola - Problemas de evasão, retenção e distorção idade série no ensino regular - Crescimento das matrículas de alunos jovens no segundo segmento da EJA, principalmente nos últimos 10 anos (pesquisa feita em 2014)
	INTERFACES ENTRE O ENSINO MÉDIO REGULAR E A JUVENILIZAÇÃO NA EJA: Diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre que fazeres docentes - Dissertação	FREITAS, LARISSA MARTINS	UFMS	- Metodologias de ensino - Desafios das práxis do educador - Migração do Ensino Médio para a EJA - Experiências mal sucedidas
	Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos de Ouro Preto/MG : trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens – Dissertação	FERREIRA, LORENE DUTRA MOREIRA E	UFOP	- Perfil dos jovens da EJA entre 15 a 18 anos - Reprodução de desigualdades - Não aceitação de matrículas no Ensino Regular para estudantes com mais de 15 anos - Trajetórias escolares marcadas por reprovações - Baixa escolaridade dos pais dos alunos
	Estudantes negros em Angra dos Reis: descortinando as desigualdades do Ensino Fundamental Regular à Educação de Jovens e Adultos – Dissertação	TEIXEIRA, ELIANA DE OLIVEIRA	UFF	- Escolarização de estudantes negros - Trajetórias permeada a situações de fracasso escolar, sendo marca nos estudantes negros - Disparidades no processo educacional público entre negros e brancos.
	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMO SE CONSTITUI A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS NO ACESSO E/OU NA	PETRO, VANESSA	UFRGS / Sociologia	- Acesso e permanência - Influência das redes sociais na dinâmica escolar dos jovens - Motivos pelos quais os jovens saem da escola

	PERMANÊNCIA DOS JOVENS NA ESCOLA? – Tese			
	Pisando em campo minado: a escolarização de adolescentes na educação de jovens e adultos – Dissertação	LIMA, LUCI VIEIRA CATELLANE	UNIR / Psicologia	<ul style="list-style-type: none"> - Adolescentes na EJA (15 a 17 anos) - Dinâmica na composição e oferta das turmas, com grande fluxo de abertura e fechamento. - EJA como opção de aceleração de estudos aos adolescentes - Evasão dos adolescentes na EJA - “Higienização” do Ensino Regular, para fins de aumento na nota do IDEB - Ausência de formação dos profissionais da EJA e proposta pedagógica específica para a modalidade.
2016	Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba: Representações sociais e projeto de vida escolar – Dissertação	ALCANTARA, MARI VANE SILVA DE	UEPA	<ul style="list-style-type: none"> - A EJA para o jovem representa qualificação e afetos - Sociabilidade
	JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE SALVADOR BAHIA – Dissertação	AFRO, LUANA LEAO	UFS	<ul style="list-style-type: none"> - Multiplicação da presença de jovens entre 15 e 24 anos na EJA – BA - Dificuldades enfrentadas pelos docentes, por causa da juvenilização Ensino Médio
	Jovens na modalidade EJA na escola pública: auto definição de jovem e função das TDICEs – Dissertação	SOUZA, HELGA VALERIA DE LIMA	UNB	<ul style="list-style-type: none"> - Uso das tecnologias digitais de comunicação pelos jovens da EJA - Confirmação da juvenilização – DF - Desalinhamento dos professores em relação a proposta pedagógica da EJA - Construção do plano de futuro pelos jovens
	CURRÍCULO E CULTURAS JUVENIS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DA FEIRA-BA – Dissertação	OLIVEIRA, MARIA DA CONCEIÇÃO CEDRO VILAS BOAS DE	UNEB	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo que dialogue e atenda a cultura juvenil - Diferenças culturais entre currículo escolar e culturas juvenis - Protagonismo e participação juvenil - Aproximação da escola as culturas juvenis
2017	Educação de jovens e adultos (EJA): um estudo sobre a inclusão de adolescentes no centro integrado de educação de jovens e adultos (CIEJA) – Dissertação	TOLEDO, ANA LUIZA BACCHERETI SODERO DE	UNINOVE	<ul style="list-style-type: none"> - Motivos que levam os estudantes migrarem do ensino regular para a EJA - Discussão sobre adolescência - Facilidade na aprendizagem pelos jovens
	JUVENILIZAÇÃO NA EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens São Luís – Dissertação	CARVALHO, CAROLINA COIMBRA DE	UFMA	<ul style="list-style-type: none"> - EJA, cada vez mais jovem - Modos de vida - Trajetórias escolares - Repetência e evasão escolar
	A FORMAÇÃO DOCENTE E O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS FORMATIVOS – Dissertação	MACEDO, NUBIA SUELI SILVA	UNEB	<ul style="list-style-type: none"> - Formação docente - Proposta formativa que considere a presença dos jovens na EJA - Emergência da juventude na EJA - Formação e trabalho colaborativo
	“DESPEJA NA EJA”: REFLEXÕES ACERCA DA MIGRAÇÃO PERVERSA DE JOVENS PARA O PEJA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO – Dissertação	LEMONS, AMANDA GUERRA DE	UNIRIO	<ul style="list-style-type: none"> - Migração perversa - Políticas de EJA agindo como “correção de fluxo” - Legitimação da migração perversa.
2018	O ABANDONO DO ENSINO MÉDIO REGULAR PELOS ESTUDANTES E A JUVENILIZAÇÃO DA EJA: UMA TEIA DE RELAÇÕES – Dissertação	BARRIOS, JULIANA BICALHO DE CARVALHO	UEL	<ul style="list-style-type: none"> - Evasão do Ensino Médio - Políticas Educacionais para o Ensino Médio - Juvenilização da EJA - Direito à educação - Formas de exclusão educacional
	Discursos docentes atribuídos à educação de jovens e adultos a partir de tensionamentos provocados pela juvenilização da modalidade: analisando o contexto de uma escola municipal de Duque de Caxias – Dissertação	OLIVEIRA, ROBERTA AVOGLIO ALVES	UERJ / FEBF	<ul style="list-style-type: none"> - Discursos docentes sobre os jovens da EJA - Posição dos jovens na EJA - Significação do direito à educação
	EJA DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE A JUVENILIZAÇÃO E APLICAÇÃO DA MODALIDADE EAD NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – Dissertação	WOLFSOHN, ANDREA CHRISTINA	UMESP	<ul style="list-style-type: none"> - EAD como política de Educação de Jovens e Adultos - Acesso à escola - Perspectiva da inclusão
	A 'EVASÃO' DE JOVENS E ADULTOS NA EJA NO MUNICÍPIO DE OURO PRETO/MG: trajetórias interrompidas – Dissertação	PIRA, DEBORA BOGIONI	UFOP	<ul style="list-style-type: none"> - Evasão de jovens na EJA Situações externas à escola (trabalho, gravidez, falta de transporte público, cansaço, violência, entre outras)

				<ul style="list-style-type: none"> - Questões geracionais - Falta de formação docente para a EJA - Falta de currículo específico
	ESTÉTICA DO OPRIMIDO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – Dissertação	NARDELI, DANILO DIAS	UNIRIO	<ul style="list-style-type: none"> - Perfil discente, da EJA, marcado pelo estigma do fracasso escolar - Alternativas de ações pedagógicas na EJA Arte educação
	Educação de jovens e adultos no Brasil: da alfabetização à inclusão cultural – Dissertação	SANTOS, CIBELLE DIRCE DOS	UNISA	<ul style="list-style-type: none"> - História da EJA no Brasil - Perspectiva da educação cidadã - Desafios na formação discente e o mercado de trabalho
	ESTUDO SOBRE O USO DAS ATUAIS TECNOLOGIAS PELOS SUJEITOS DA EJA NO TRABALHO E NA FORMAÇÃO ESCOLAR – Dissertação	MOTA, KLEUVER LUIS ALVES	UFMG	<ul style="list-style-type: none"> - Uso das tecnologias digitais da informação e comunicação pelos alunos da EJA - EJA – Ensino Médio - Necessidade de novas metodologias voltadas as novas demandas da EJA
	O conhecimento científico e o saber popular na educação de jovens e adultos na comunidade da Maré - Rio de Janeiro – RJ – Dissertação	JUNIOR, CELSO RIBEIRO DA SILVA	UFRJ	<ul style="list-style-type: none"> Legislação educacional e EJA Diferentes composições etárias por segmento (Anos Iniciais e Anos Finais) Importância e sensibilidade ao contexto histórico, social e cultural dos alunos Interesse dos estudantes (motivação)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019

Foi possível depreender elementos e questões ora recorrentes nos contextos investigados. Situações como altos índices de retenção, evasão, abandono escolar, questões disciplinares, vulnerabilidades, migração perversa, distorção idade/ano de escolaridade, fracasso escolar, entre outras, que se vinculam à discussão referente às desigualdades sociais e educacionais demonstram estar associadas ao aumento quantitativo das matrículas de estudantes jovens na modalidade. Entretanto, outros pontos importantes também aparecem nas pesquisas, evidenciando que, além de aspectos desiguais, há, no debate sobre juvenilização da EJA, formas de resistência e manifestação da diversidade dos sujeitos.

Com o crescimento quantitativo de jovens na modalidade, cada vez mais, ganham visibilidade questões identitárias das juventudes, das culturas juvenis e a diversidade dos sujeitos. Identificamos nas produções acadêmicas que o cenário da EJA passa por transformações, necessitando dialogar e refletir sobre questões que fazem parte do cotidiano das juventudes, tais como: protagonismo e participação juvenil, uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, uso das redes sociais, ritmo de aprendizagem diversificada (em relação aos adultos e idosos), além da presença dos estilos e ritmos periféricos (funk, rap, hip hop, etc.)³⁵, entre outros.

Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos encontra-se diante de grandes desafios no que tange às transformações do perfil dos sujeitos, considerando as demandas e especificidades dos jovens e a necessidade de romper com modelos e visões homogêneas da EJA, que, em muitos casos, baseia-se numa ideia na qual a modalidade é voltada aos sujeitos

³⁵ Sobre esta questão, ver Dayrell, 2003.

adultos e idosos. Percebemos, no conjunto das produções, que esse movimento representa um processo de ruptura na modalidade, exigindo novas/outras metodologias e formação adequada aos profissionais que atuam na área. Outro ponto importante, presente no levantamento dos dados, é o debate sobre a emergência das juventudes e a garantia do direito à educação, considerando à Educação de Jovens e Adultos como Política Pública.

1.3.1 Tendências identificadas

Ao mapear as principais questões encontradas no conjunto das produções acadêmicas foi possível perceber determinada proximidade entre elementos e dinâmicas atreladas aos processos de escolarização de jovens das camadas populares, permitindo assim, agrupá-las em tendências. Desse modo, agrupamos as questões por proximidade temática procurando entender possíveis indícios ou elementos, tendo o cuidado de compreender que cada pesquisa trata sobre um contexto específico. Ao agrupar as principais questões encontradas nas produções, fruto da investigação realizada no banco da CAPES, chegamos aos seguintes conjuntos temáticos/categorias:

- A) Desigualdades na Escola Pública – Migração Perversa – Fracasso Escolar – Universalização Desigual;
- B) Desigualdade Social – Vulnerabilidades – Violência;
- C) Diversidade dos Sujeitos – Culturas Juvenis – Participação Juvenil – Plano de Futuro – Mundo do Trabalho – Tecnologias da Informação e Comunicação – Redes Sociais;
- D) Currículo – Metodologias de Ensino – Formação do Professor – EAD;
- E) Direito à Educação – Legislação Educacional – EJA como Política Pública;
- F) Correção de Fluxo Escolar – “Higienização” do Ensino Fundamental Regular (sic) – “Melhoria do IDEB”.

Os conjuntos temáticos foram formados tendo por base a análise de conteúdo das principais questões encontradas nas teses e dissertações. Para sistematizar melhor a construção dos conjuntos temáticos, o quadro 5 apresenta o que estamos chamando de “Conjunto Temático” e as principais questões observadas.

Quadro 5 – Principais questões encontradas.

Conjunto Temático/Categoria	Principais Questões
A) Desigualdades na Escola Pública – Migração Perversa – Fracasso Escolar – Universalização Desigual	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento do número de jovens na EJA; • Jovens cada vez mais jovens; • Desigualdade no sistema escolar público; • Universalização do sistema escolar público; • Migração de alunos jovens para à EJA; • Alto índice de evasão; • Formas de exclusão educacional.
B) Desigualdade Social – Vulnerabilidades – Violência	<ul style="list-style-type: none"> • Conflitos geracionais; • Questões disciplinares; • Desigualdades Sociais; • Reprodução das desigualdades; • Violência no contexto social; • Violência no ambiente escolar; • Vulnerabilidade social; • Cansaço físico; • Falta de transporte público.
C) Diversidade dos Sujeitos – Culturas Juvenis – Participação Juvenil – Plano de Futuro – Mundo do Trabalho – Tecnologias da Informação e Comunicação – Redes Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Participação juvenil; • Uso de Tecnologias pelos jovens; • Uso de redes sociais; • Escola como espaço de sociabilidade; • Avanços no trabalho; • Necessidade de maior formação para o mercado de trabalho; • Emergência das juventudes; • Facilidade na aprendizagem dos jovens;
D) Currículo – Metodologias de Ensino – Formação do Professor – EAD	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo que considere a diversidade presente na EJA; • Currículo que dialogue com as juventudes; • Dificuldades enfrentadas pelos docentes, por causa da juvenilização; • Ausência de formação dos professores; • Formação específica para a modalidade • Metodologias voltadas às novas demandas; • Uso das novas tecnologias na escola; • EAD na Educação de Jovens e Adultos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Educação inclusiva;

E) Direito à Educação – Legislação Educacional – EJA como Política Pública	<ul style="list-style-type: none"> • Educação cidadã; • EJA como Política Pública; • Legislação Educacional; • Direito à educação; • Oportunidade de acesso e permanência.
F) Correção de Fluxo Escolar – “Higienização” do Ensino Fundamental Regular (sic) – “Melhoria do IDEB”	<ul style="list-style-type: none"> • Remoção de alunos “problemas” do Ensino Regular para a EJA; • “Retirada” dos jovens com baixo índice de desempenho, para fins de “melhor resultado” no IDEB; • Correção de fluxo escolar; • EJA como aceleração escolar; • “Higienização” (sic) do Ensino Regular.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

O quadro 5, expõe importantes elementos para pensarmos o cenário da Educação de Jovens e Adultos e o movimento de migração de jovens para a modalidade. Pelo balanço das produções, inferimos que essas tendências podem servir como alerta sobre uma série de situações desiguais que se relacionam ao contexto da EJA, e podem representar, também, abordagens emergentes do campo, com potencial de nortear debates, reflexões e agenda sobre a temática. Certas questões aparecem com maior frequência, sinalizando a necessidade da construção/efetivação de políticas públicas e educacionais voltadas aos sujeitos demandantes da EJA.

Cada conjunto temático aborda inúmeras questões, com maior ou menor nível de complexidade, que estão relacionados diretamente ao contexto dos jovens na modalidade. Muitos desses aspectos estão fora da “área de cobertura” da escola, fazendo parte de uma rede de estrutura e suporte de responsabilidade do poder público. Situações como desigualdades sociais, vulnerabilidades, violência, entre outros, são frutos de uma sociedade desigual, que precisa avançar em muitos pontos, considerando a perspectiva da garantia dos direitos de cada cidadão, em particular, aqueles das camadas populares.

No que tange ao processo de escolarização desse público, as produções do campo indicam uma multiplicidade de fatores. Assim sendo, abordaremos cada conjunto temático nos parágrafos que seguem, e, como possíveis tendências do campo da EJA.

O primeiro conjunto temático (A), trata sobre situações relacionadas às *desigualdades no interior da escola pública, da migração perversa, fracasso escolar e a universalização do ensino para as camadas populares*. Esse conjunto de elementos fazem parte da trajetória de inúmeros sujeitos, que encontram dificuldades e dificultadores ao longo do processo de

escolarização. Casos como os de numerosos jovens que ficam retidos muitas vezes no mesmo ano de escolaridade, mostram, por meio das trajetórias truncadas/acidentadas, o caráter desigual e seletivo da escola. Nesse bloco temático, estão presentes as vulnerabilidades existentes nos processos de escolarização das camadas mais pobres da sociedade brasileira. Discutir sobre a presença de jovens na Educação de Jovens e Adultos significa tocar nessas questões, que fazem parte de um contexto mais amplo.

O segundo conjunto temático/categoria (B), aborda questões sociais referentes à *desigualdade social, situação de vulnerabilidade dos sujeitos, além de contextos de violência, que pode se manifestar de muitas maneiras*. Por entender que a escola, de certa forma, reproduz a dinâmica do meio social podemos perceber certa tendência vinculada ao cotidiano do público da EJA. Considerar essa variável é essencial na discussão sobre a temática, pois permite avançar no debate e problematizar questões que têm raízes na estrutura desigual da sociedade.

O conjunto temático (C), trata sobre as *demandas juvenis, participação, mundo do trabalho e demais aspectos relacionados às juventudes contemporâneas*. Esse eixo, traz ao debate as potencialidades e diversidade envolvidas no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Entender e dialogar com esses elementos, pode significar fator diferencial entre o envolvimento dos estudantes jovens com a instituição. Nesse sentido, reconhecer e valorizar a diversidade dos sujeitos faz-se cada vez mais necessário em uma sociedade heterogênea, plural, diversa e desigual.

O conjunto temático/categoria (D), aborda o *currículo da EJA, metodologias de ensino, formação do professor (inicial e continuada) e políticas de EAD*. Nele, reúnem-se questões que indicam a necessidade do reconhecimento das novas demandas na modalidade. Nessa direção, as pesquisas valorizam a EJA como política educacional e defendem/sinalizam a urgência da formação (inicial e continuada) dos professores que atuam na modalidade. Ressaltam ainda, a importância da utilização de metodologias e recursos pedagógicos que contemplem as diversidades e o caráter heterogêneo do corpo discente. Esse bloco temático, destaca o debate sobre EAD na modalidade EJA. Sobre essa questão há debates acerca das possibilidades de avanços e possíveis retrocessos envolvidos à complexidade do tema. Não existe consenso sobre uma política de EAD na Educação de Jovens e Adultos, principalmente no que se refere ao ensino fundamental, considerando as condições materiais e econômicas dos sujeitos que compõem a modalidade.

O conjunto temático que concebe a *EJA como Política Pública, reconhece o direito à educação para todos e aborda a questão da legislação educacional*, é o conjunto (E). Nele, encontramos a perspectiva que legitima a Educação de Jovens e Adultos como direito garantido,

reafirmado pelos dispositivos legais. O cerne desse agrupamento está na concepção de educação cidadã, inclusiva, pública, gratuita, de qualidade e para todos. Encontrar essas discussões em produções que tratam sobre a chamada juvenilização da EJA pode significar um avanço, considerando uma série de elementos desiguais, recorrentemente, associados à temática. Entender o caráter legal da modalidade é essencial para movimentos de resistência contra políticas de fechamento de turmas e sucateamento da educação pública. Esse conjunto temático trata ainda do acesso e permanência na escola. Isto é, a garantia da continuidade dos estudos a todos.

Já o conjunto temático/categoria (F), mostra o caráter oposto às questões apresentadas acima. Nele, encontram-se situações referente ao uso da EJA como política de correção de fluxo escolar, “melhoria” nos resultados do IDEB das escolas (no ensino regular) e, “higienização” (sic) do ensino regular. Esse conjunto temático expõe o caráter mais nefasto dos sistemas de ensino, que, em muitos casos, valem-se da flexibilidade de tempo e curricular da modalidade para seu uso como uma espécie de “válvula de escape” para situações e problemas oriundas do ensino regular. De certa forma, perceber a Educação de Jovens e Adultos por essa óptica, significa posicioná-la à margem do sistema educacional. Neste sentido, podemos refletir sobre a importância que as redes públicas, em todo o país, dão à EJA. Cabe ressaltar, que o termo “higienização” do ensino regular, utilizado em uma das pesquisas, nos fez refletir sobre os sujeitos jovens das camadas populares, que ainda persistem em suas trajetórias escolares (mesmo que acidentadas), acreditando na importância do processo de escolarização em suas vidas. Embora “dolorosa”, a discussão é necessária e fundamental na atualidade, pois esse processo continua em desenvolvimento no sistema escolar público, que direciona grandes contingentes de estudantes jovens para a modalidade.

Em linhas gerais, os conjuntos temáticos indicam questões que são dominantes ou emergentes na discussão sobre o contexto da interseção jovens e a Educação de Jovens e Adultos. Percebê-las como questões importantes do campo da EJA é essencial para um melhor entendimento a respeito das dinâmicas sociais e educacionais.

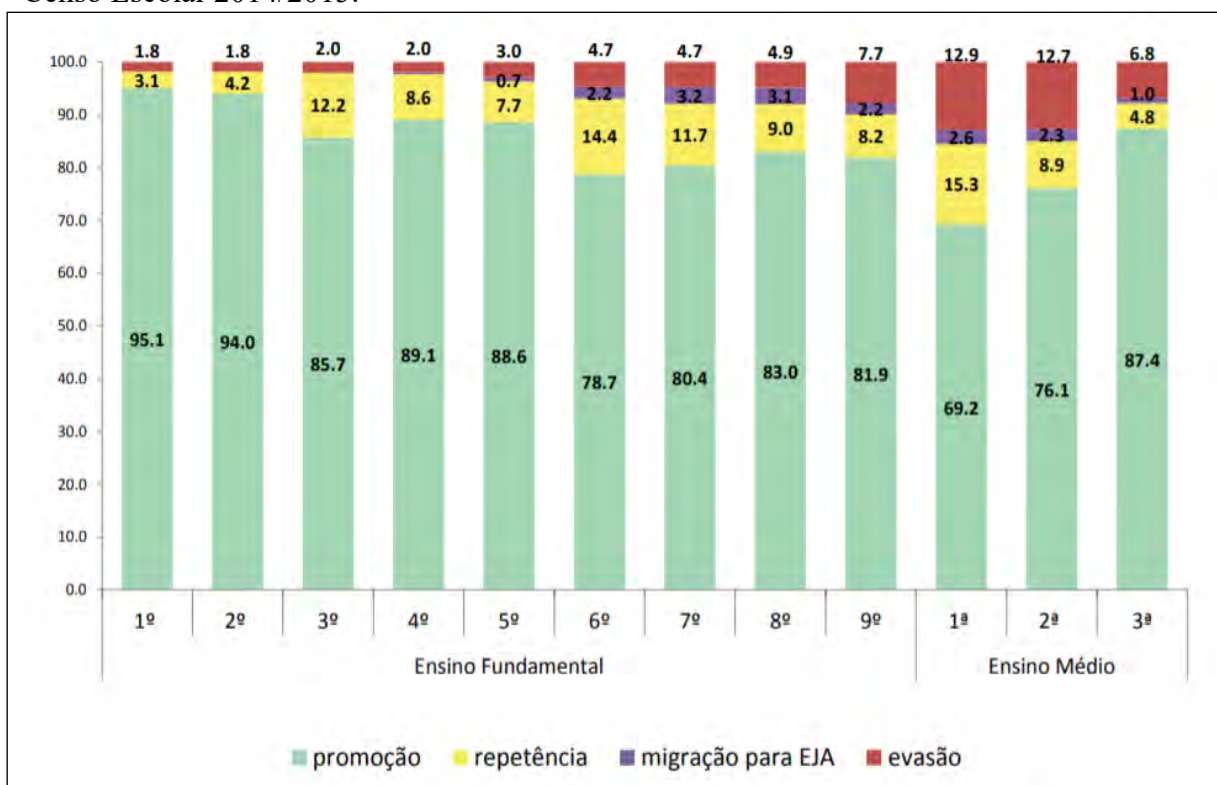
Através da análise do conjunto das produções acadêmicas encontradas, percebemos certas lacunas e temas pouco explorados, tais como a discussão sobre gênero, questões étnico-raciais, formação e capacitação profissional, juventudes e produção cultural, entre outros. As tendências mostram que, ao discutir sobre juvenilização na EJA, no ensino fundamental, os temas dominantes são aqueles contidos nos conjuntos temáticos A e B, sinalizando sobre desigualdades e complexidade presentes no contexto educacional experimentado pelas camadas populares.

A seguir, apresentamos dados sobre a situação educacional no país tendo como foco os processos de escolarização de jovens das camadas populares. Buscamos com isso, dois movimentos: O primeiro, compreender contextos e dinâmicas sobre a escolarização de jovens no país, principalmente no que se refere aos dados da educação básica; E, o segundo, procura debater e perceber se as tendências, encontradas nas produções acadêmicas, se relacionam com os dados encontrados.

1.4 Jovens na EJA: Dados iniciais e tendências

Neste tópico, destacamos um conjunto de informações relacionadas aos grandes contingentes de jovens das camadas populares no sistema público de ensino. Nosso foco estará nos dados disponíveis sobre a temática, ressaltando questões como número de matrículas, índices de promoção, retenção, evasão e migração para a EJA. Dados do INEP (2017, 2020), apontam na direção do crescimento da presença de jovens na modalidade EJA. Os indicadores mostram que questões relacionadas aos baixos índices de aprovação interferem diretamente na migração de estudantes do ensino regular para a modalidade, conforme gráfico 3.

Gráfico 3: Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão por ano/série - Brasil - Censo Escolar 2014/2015.



Fonte: INEP, 2017.

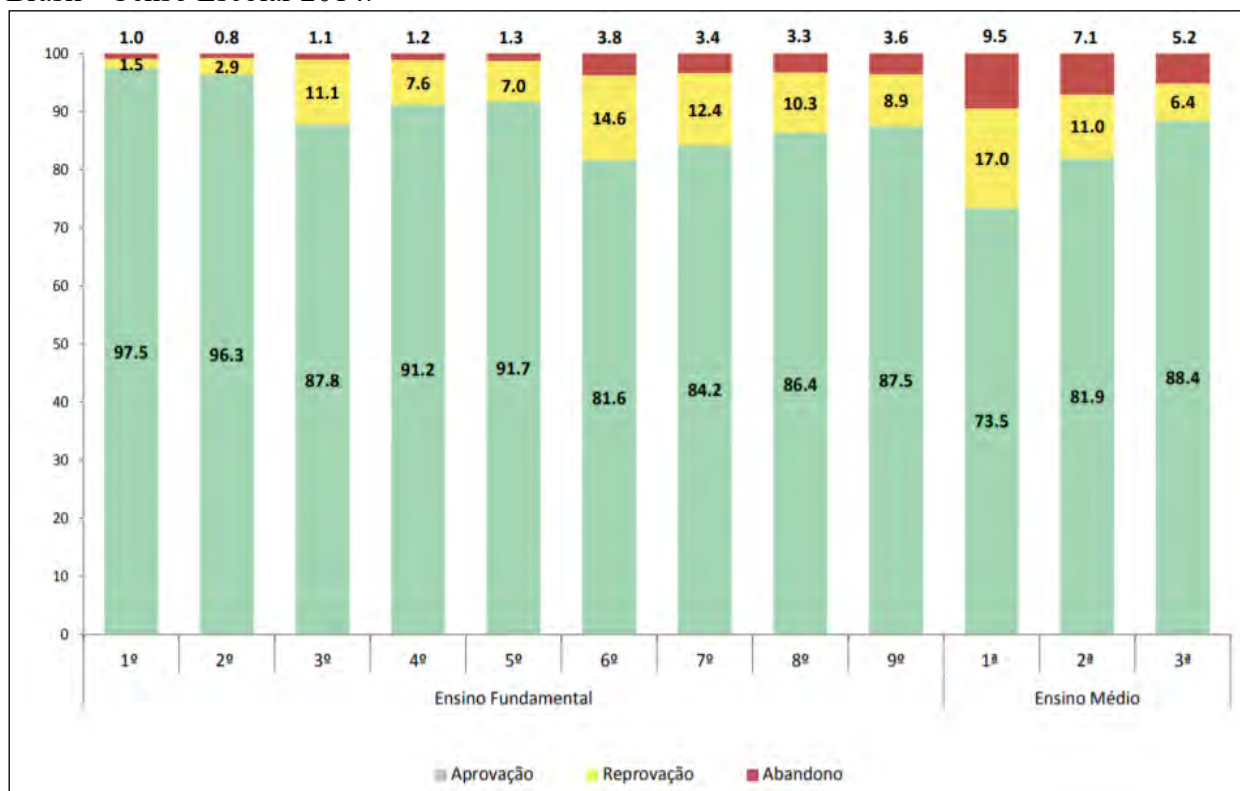
De acordo com dados presentes no gráfico 3, podemos observar que a taxa de promoção era de 95,1% no primeiro ano do ensino fundamental no período 2014/2015, ou seja, de 2014 para 2015 a grande maioria dos alunos, do primeiro ano, avançaram para a etapa seguinte (INEP, 2017). É importante expor que no primeiro e segundo ano de escolaridade do ensino fundamental só há reprovação por questões relacionadas à frequência ou abandono, pois os três primeiros anos são compreendidos como ciclo de alfabetização. Possibilidade de retenção por situações referentes à aprendizagem e desempenho acadêmico, somente a partir do terceiro ano de escolaridade³⁶. No terceiro ano do ensino fundamental há queda na taxa de promoção, que passa para 85,7%, o mesmo ocorrendo no sexto ano do ensino fundamental e no primeiro ano do ensino médio, onde as taxas de promoção são de 78,7% e 69,2%, INEP (2017).

Conforme INEP (2017, p.13) a migração para a EJA começa a ocorrer com maior força a partir do sexto ano do ensino fundamental, etapa na qual se verifica taxa de migração de 2,2%, ou seja, aproximadamente 2 de cada 100 alunos matriculados nessa etapa em 2014 se matricularam na EJA em 2015.

No ensino fundamental, a taxa de migração para a EJA tem início no 5º ano e se mantém até o 9º ano. Altas taxas de repetência e abandono relacionam-se com a migração de alunos jovens para a Educação de Jovens e Adultos nos anos finais (6º ao 9º ano). O gráfico 4 fornece dados nesta direção, ao apresentar elementos relacionados a taxa de aprovação, abandono e reprovação.

³⁶ RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

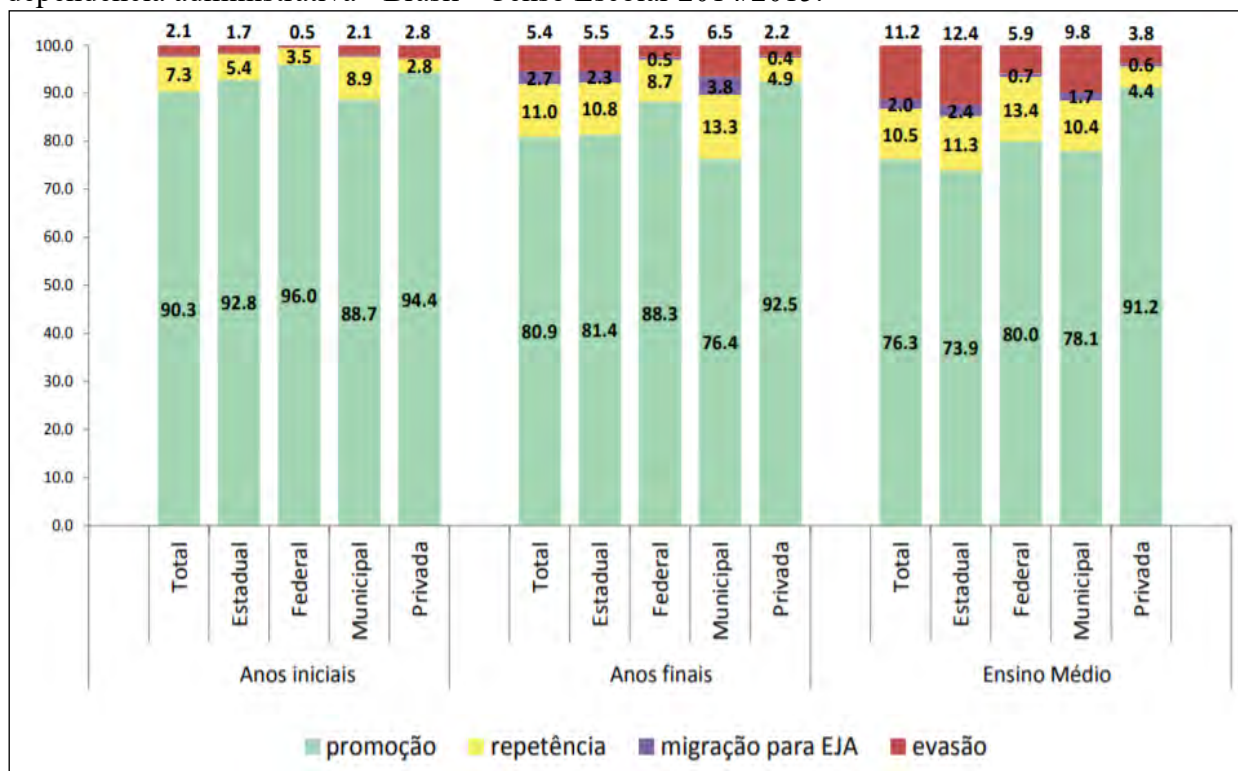
Gráfico 4 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono por série (todas as redes de ensino) - Brasil - Censo Escolar 2014.



Fonte: INEP, 2017.

Segundo números apresentados (gráfico 4), no ensino fundamental as menores taxas de aprovação encontram-se nos 6º e 7º anos, conseqüentemente esses anos de escolaridade apresentam as maiores taxas de repetência e abandono. Os dados permitem inferir que há elementos dificultadores nesses anos, em diversas redes de ensino espalhadas por todo o país, ou seja, os números apontam para a possibilidade de um problema presente no sistema escolar público brasileiro. Observando tais questões, de maneira mais específica, encontramos que as maiores taxas de reprovação, abandono e migração para a EJA manifestam-se nas redes municipais e estaduais, conforme gráfico 5.

Gráfico 5 – Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão por etapa de ensino e dependência administrativa - Brasil - Censo Escolar 2014/2015.



Fonte: INEP, 2017.

Segundo dados presentes no gráfico 5, que apresenta informações sobre a educação no país dividido por categorias (etapa de ensino/dependência administrativa) entre 2014 e 2015, os piores resultados dos anos finais estão presentes nas redes públicas municipais e estaduais. Apenas como ilustração, podemos citar os dados sobre promoção, que na rede pública federal era de 88,3% e na rede privada de cerca de 92,5%. Os resultados apresentados acima sinalizam para uma série de elementos presentes no sistema educacional público brasileiro, mostrando determinadas dificuldades e desigualdades que fazem parte do contexto educacional das camadas populares. Ressalta Carvalho (2018, p. 120):

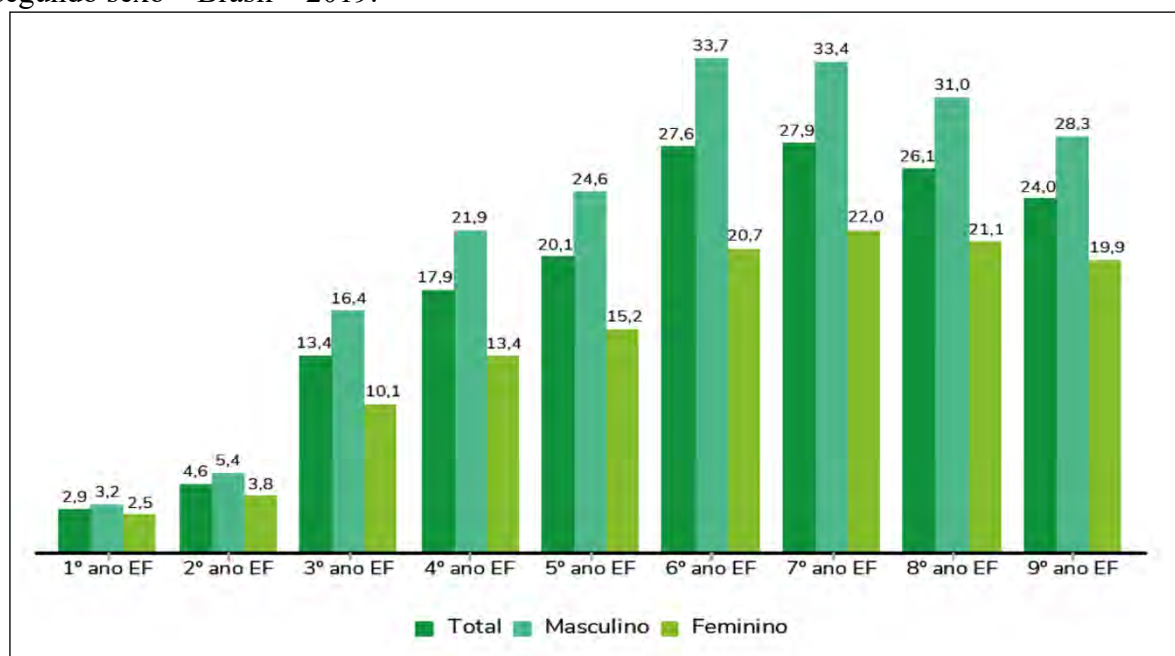
Além de ser um fator associado às mudanças em várias dimensões sociais, a escolarização constitui um direito em si mesmo (Cury, 2008). Esse direito, porém, se distribui de forma desigual na sociedade brasileira e funciona como um critério adicional de estratificação, acesso a oportunidades e exclusões que passam a caracterizar os públicos da EJA, repondo situações de baixa qualificação profissional e cidadã. Mesmo com a obrigatoriedade atualmente em vigor de que as pessoas frequentem a escola entre os 4 e os 17 anos de idade, a conclusão da educação básica continua a ser uma situação menor entre os negros, os residentes no campo e os mais pobres, justamente os sujeitos mais frequentes da EJA.

Ao observar os dados com atenção é possível perceber que a rede Federal de ensino, embora faça parte do sistema educacional público, obtém desempenho bem diferente daqueles

apresentados pelas redes municipais e estaduais, mostrando que, por uma série de fatores – entre eles estão melhor estrutura física, de recursos humanos, condições de trabalho docente, entre outros – alcançam diferentes resultados educacionais. Sem ter a pretensão de comparar as diferentes dependências administrativas (esfera federal, estadual e municipal), até mesmo por considerar as diferentes realidades e desigualdades existentes no país, apontamos apenas como a Rede Federal e privada apresentam diferentes resultados das redes municipais e estaduais. Ressaltamos que as redes de ensino municipais e estaduais são responsáveis por quase toda a cobertura educacional no país. Segundo dados do INEP (2020, p. 15), no ano de 2019, 80,1% das matrículas da Educação Básica estavam concentradas nas redes estaduais e municipais, sendo 48,1% das matrículas nas municipais e 32,0% nas redes estaduais. A Rede Federal tem uma participação inferior a 1% do total de matrículas nesse nível de ensino

Dados mais atuais reforçam nossa análise sobre as informações apresentadas acerca da Educação Básica no país e suas relações com as tendências observadas nas produções acadêmicas. O gráfico 6 apresenta elementos relevantes sobre a situação de distorção idade-série nas redes públicas, tomando como referência o ano de 2019. Este gráfico aponta ainda distorções acerca da questão, quando observado pelo recorte de gênero.

Gráfico 6 – Taxa de distorção idade-série na rede pública por série do ensino fundamental segundo sexo – Brasil – 2019.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica, 2020.

Ao analisar o gráfico 6, percebemos altos percentuais referente a situação de distorção idade série dos educandos matriculados no ensino fundamental (1º ao 9º ano) do sistema

educacional público brasileiro. Os dados são crescentes já a partir do terceiro ano, nos anos iniciais e mantém tendência de crescimento até o 7º ano do ensino fundamental (anos finais). Apresentando baixa redução no oitavo e nono ano. A situação de distorção idade-série dos alunos da rede pública atinge seu pico exatamente no sexto e sétimo ano. Esse resultado corrobora com os resultados apresentados no gráfico 3, que trata sobre os dados do censo escolar do ano de 2014. Ou seja, no intervalo de cinco anos (2014 – 2019) não houve praticamente nenhuma mudança na tendência, mostrando que as dinâmicas presentes nos processos de escolarização dos estudantes das camadas populares, continuam reproduzindo situações de exclusão e desigualdades no interior da escola.

Outro dado relevante, está na composição do conjunto de alunos em situação de distorção idade-série. O gráfico 6 expõe maior presença de sujeitos do sexo masculino em todas as séries/anos, o que pode indicar que as alunas estariam logrando melhores resultados ao longo de suas trajetórias educacionais e/ou que os estudantes do sexo masculino encontrariam maiores dificuldades em seus percursos escolares, ao longo das séries do ensino fundamental.

No que diz respeito à situação de distorção série-idade, é possível verificar outra dinâmica, que permite debater sobre determinadas diferenciações nas dinâmicas educacionais das camadas populares, fato que está associado às diversas desigualdades sociais reproduzidas no sistema escolar. Para melhor compreensão, é essencial a análise de alguns recortes, tais como: por região, localidade, renda e raça/cor, entre outros. O Quadro 6 apresenta as taxas de distorção no país, expondo dados de 2009 e 2019, por Região.

Quadro 6 – Taxas de distorção idade-série Rede total – 2009 e 2019, por unidades da federação

Unidade da federação	Ensino Fundamental - Anos Iniciais		Ensino Fundamental - Anos Finais		Ensino Médio	
	2009	2019	2009	2019	2009	2019
Brasil	18,6	10,5	28,9	23,4	34,4	26,2
Região Norte	29,8	17,6	38,1	33,0	48,5	39,9
Rondônia	18,7	9,3	31,5	23,6	29,9	28,6
Acre	26,9	19,7	26,4	28,6	33,0	28,5
Amazonas	27,0	15,5	43,8	29,6	49,7	40,1
Roraima	16,3	15,5	27,0	25,8	23,6	27,2
Pará	36,6	21,2	41,5	38,7	57,4	46,5
Amapá	23,6	20,5	27,8	35,1	41,9	35,5
Tocantins	17,0	8,2	28,1	25,5	33,2	27,2
Região Nordeste	26,6	14,6	38,0	30,5	45,1	33,1
Maranhão	25,1	13,3	35,6	29,8	45,5	32,6
Piauí	30,6	16,9	37,4	31,5	54,8	34,8
Ceará	21,0	6,9	29,5	17,5	34,0	23,6
Rio Grande do Norte	22,5	12,8	37,8	35,5	43,6	41,4
Paraíba	27,7	15,6	38,6	32,2	40,1	31,6
Pernambuco	23,9	14,6	37,0	26,3	48,4	23,7
Alagoas	26,0	15,2	43,9	31,2	47,2	32,8
Sergipe	30,7	18,4	43,0	38,9	47,1	41,3
Bahia	31,4	18,6	42,9	37,8	47,9	41,9
Região Sudeste	11,0	6,7	21,5	16,7	26,4	19,5
Minas Gerais	13,1	3,8	28,5	17,2	31,0	22,5
Espírito Santo	16,6	11,0	27,1	28,4	27,5	25,6
Rio de Janeiro	22,3	16,3	35,6	29,6	45,9	34,9
São Paulo	4,8	4,0	12,2	10,7	17,3	11,9
Região Sul	11,6	7,8	24,5	22,0	25,9	22,9
Paraná	8,0	6,0	23,2	16,5	25,5	18,0
Santa Catarina	10,6	6,5	19,4	19,5	16,7	21,6
Rio Grande do Sul	16,0	10,7	29,0	29,8	32,0	29,9
Região Centro-Oeste	15,8	8,3	28,3	18,7	33,9	22,9
Mato Grosso do Sul	19,3	15,1	31,3	28,8	30,7	29,1
Mato Grosso	15,4	4,7	27,3	10,4	37,3	23,9
Goiás	16,3	7,0	28,0	17,8	34,6	19,6
Distrito Federal	11,9	8,7	27,4	21,1	29,9	23,2

Fonte: MEC/Inep/DEED - Indicadores Educacionais. Elaboração: Todos Pela Educação, 2020.

Observando o quadro 6, podemos notar que as taxas de distorção idade-série na Educação Básica apresentam redução quando comparados os anos de 2009 e 2019. Especificamente nos anos finais do ensino fundamental, as taxas eram de 28,9 no ano de 2009 e reduziram para 23,4 em 2019. Apesar dessa tendência de redução no país, ao observarmos os dados gerais percebemos muitas oscilações e desigualdades ao recortar por regiões. Como forma de exemplificar apontamos o seguinte caso: no ano de 2019, a situação de distorção nos anos finais do ensino fundamental na região Norte era de 33,0, nesse mesmo ano, na Região Sudeste, os resultados mostram uma taxa de 16,7. Ou seja, a Região Norte, em 2019, apresentou aproximadamente o dobro da taxa de distorção da Região Sudeste. Com isso, identificamos uma das faces da desigualdade que se manifesta de forma dinâmica nas diferentes regiões do país. Inferimos que o sistema público de ensino brasileiro, de certa forma, reproduz as desigualdades sociais, enraizadas no conjunto de relações que se desenvolvem em contextos macros e micros, da complexa e desigual sociedade brasileira. Di Pierro (2000, p. 30) recorrendo à reflexão de Palma (1995) expõe que:

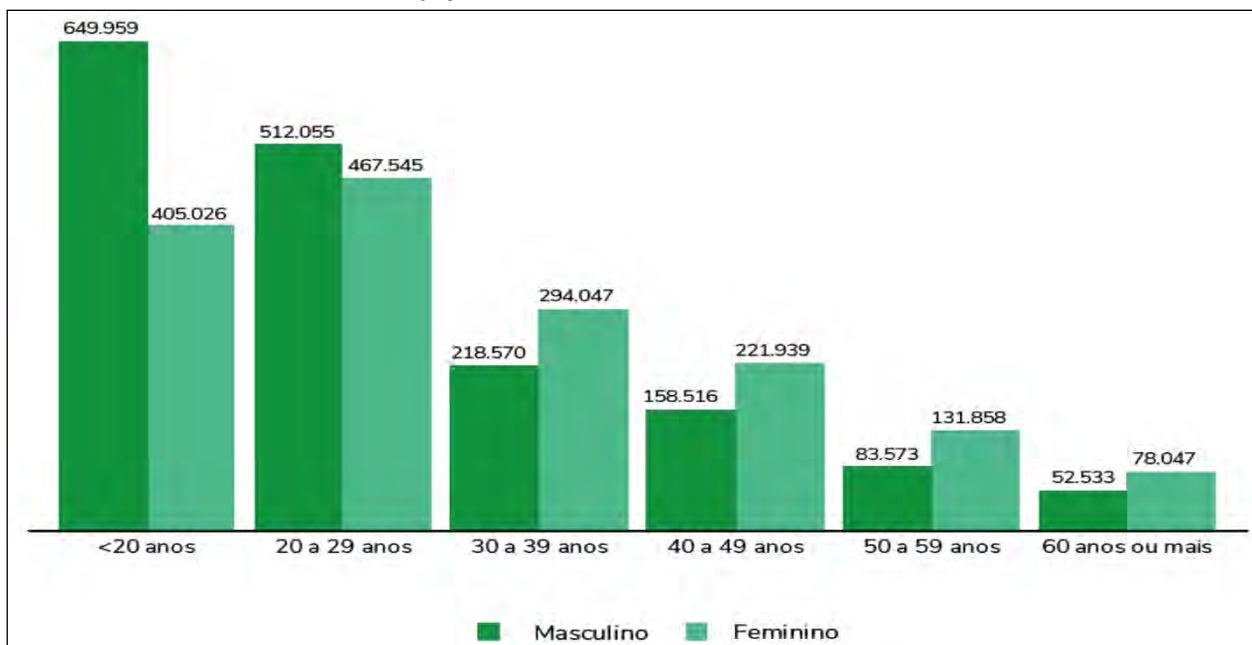
[...] em sociedades profundamente fraturadas por desigualdades econômicas, sociais e culturais como a brasileira, a democracia só se realiza como processo de democratização, em que os direitos formais da cidadania consagrados juridicamente adquirem novo significado à medida que legitimam e impulsionam processos de mudança social naquelas circunstâncias singulares e heterogêneas em que se identificam limites à liberdade, igualdade de oportunidades ou responsabilidade social.

O nível de complexidade que envolve o debate sobre aproveitamento escolar, fluxo e distorção idade-série é tão substancial que estabelece relação direta com os diferentes e desiguais contextos sociais, políticos, culturais e econômicos. Nessa perspectiva, encontramos taxas de distorção muito distintas mesmo dentro da própria Região. Podemos citar como exemplo os Estados de São Paulo e Rio de Janeiro: Enquanto o Estado de São Paulo apresentou, em 2019, taxa de 10,7 de distorção série-idade nos anos finais, o Estado do Rio de Janeiro, nesse mesmo período, apresentou taxas de distorção muito mais elevada, apresentando o resultado de 29,6. Isto é, dados muito distantes entre dois estados que compõem a mesma Região (Sudeste). Essa dinâmica sinaliza dificuldades e desigualdades existentes no contexto de escolarização dos grupos populares. No exemplo citado, utilizamos os estados da Região Sudeste, exatamente, por apresentarem melhores índices econômicos e sociais no país. Ainda assim, situações de exclusões e desigualdades fizeram-se presentes.

Questões macros relacionam-se, ao nosso ver, diretamente com a composição do conjunto de estudantes jovens na educação de jovens e adultos, facilitando ou dificultando os

percursos dos sujeitos no contexto educacional. O gráfico 7 expõe a composição por gênero e faixa etária da EJA no país, reforçando o debate sobre os desafios existentes nos processos de escolarização pública.

Gráfico 7 – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos segundo faixa etária e sexo – Brasil – 2019.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica, 2020.

O gráfico 7 assume grande importância na investigação, pois mostra a composição etária e por gênero na Educação de Jovens e Adultos. Fica evidente que o conjunto etário majoritário pertence a faixa com 20 anos ou menos, sendo seguida por aquela dos educandos que estão na faixa de 20 até 29 anos. Os dois conjuntos etários de maior quantitativo de matrículas na EJA (15 até 29 anos) no país são, exatamente, os das faixas das juventudes. De acordo com o Estatuto da Juventude³⁷, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos. Segundo dados do INEP (2020, p. 37) a Educação de Jovens e Adultos é composta, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, que representam 62,2% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria, representando 57,1% das matrículas.

Nessa direção, o que observamos neste estágio da investigação é a grande demanda de estudantes jovens, com idade entre 15 a 20 anos, matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Considerando que a universalização do ensino fundamental se consolidou na década

³⁷ O **Estatuto da Juventude** no Brasil, é a denominação conferida à lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

de 90, podemos inferir que esses estudantes já passaram pela escola, isto é, são sujeitos escolarizados, porém, buscam a continuidade dos estudos na modalidade EJA, por uma série de fatores. É possível ainda, compreender a Educação de Jovens e Adultos como uma via de escolarização de alunos oriundos do ensino fundamental regular.

Relacionando o **primeiro conjunto temático (A)**³⁸ – que trata sobre situações relacionadas às desigualdades no interior da escola pública, da migração perversa, fracasso escolar e a universalização do ensino para as camadas populares – com os dados estatísticos do ensino fundamental das redes públicas, é possível verificar proximidades entre as questões. Nesse sentido, há indícios que situações pertinentes ao ensino fundamental (ensino regular) funcionam como “geradora de demandas” de jovens para a Educação de Jovens e Adultos. Em outras palavras, com base no **conjunto temático (A)** e nos dados observados, temos a possibilidade de denunciar situações de exclusão nos sistemas de ensino público. Tomando por concepção a educação enquanto direito de todos, garantido nos dispositivos legais (Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96), questionamos as muitas formas de exclusão que se manifestam nos processos de escolarização dos grupos populares. Para melhor compreender esses processos, recorreremos ao pensamento de Bourdieu (2001), que procura mostrar como situações desiguais experimentadas pelos grupos sociais/sujeitos podem influenciar seus percursos escolares. Segundo o autor:

Assim, mais do que uma decisão exclusivamente racional, é preciso considerar nas análises sobre demanda educacional as desigualdades que marcam as posições dos grupos e que delinham as decisões possíveis aos indivíduos diante de sua localização na estrutura social. A propensão das famílias e das crianças para investir na educação depende do grau em que dependem do sistema de ensino para a reprodução de seu patrimônio e de sua posição social, bem como das oportunidades de sucesso prometidas a tais investimentos em função do volume de capital cultural que possuem. Esses dois conjuntos de fatores se sobrepõem a fim de determinar as diferenças consideráveis nas atitudes com relação à escola e ao êxito escolar. (Bourdieu, 2001, p. 264).

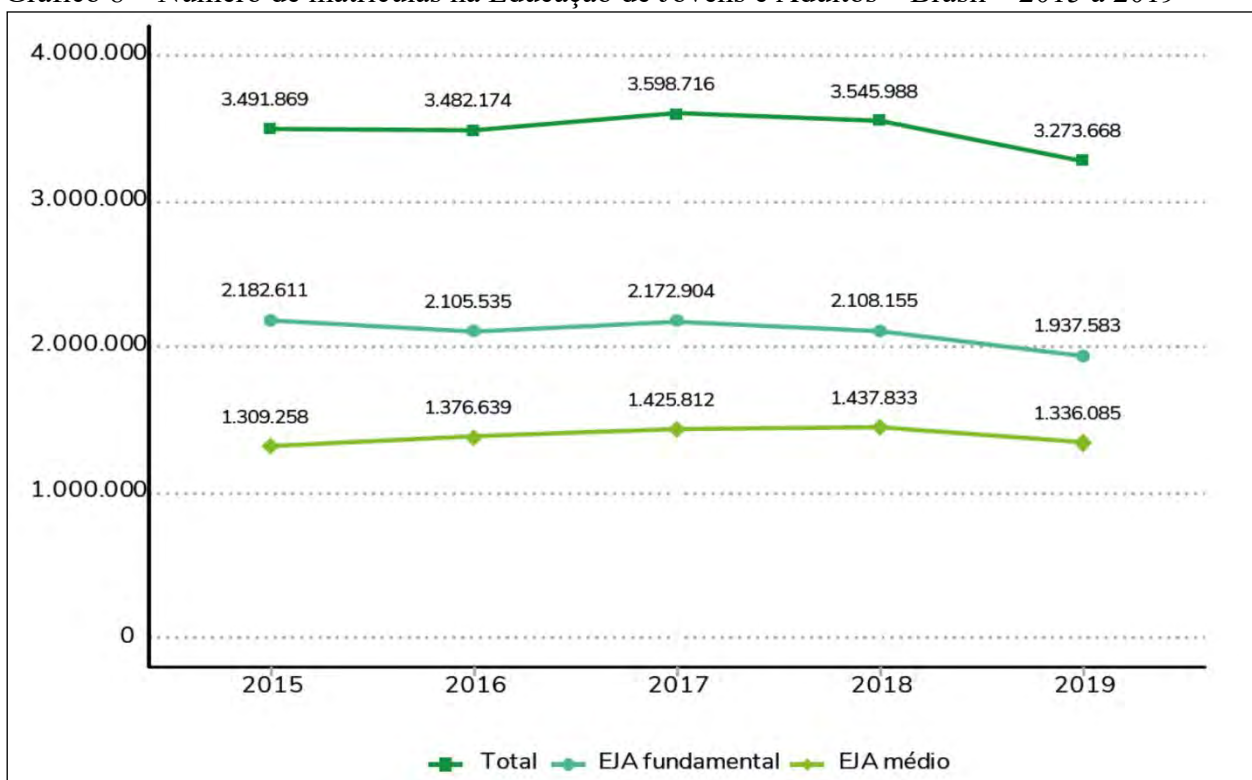
Nessa perspectiva, o autor mostra que as análises da situação escolar das camadas populares devem ser observadas sempre vinculadas aos contextos sociais, culturais, políticos, entre outros, considerando também as desigualdades presentes. Dessa forma, podemos ter maior clareza para compreender fenômenos que se desenvolvem ao longo dos percursos escolares. Nesta mesma direção, Bourdieu (2001) salienta que a escola ao representar ou não,

³⁸ Este conjunto foi mapeado tendo como referência as produções acadêmicas.

possibilidades de mudança e ascensão social, assume grande importância nos sentidos da escolarização para os diferentes grupos/camadas sociais.

Outra tendência no campo da Educação de Jovens e Adultos que se apresenta de forma muito evidente, está na redução do número de matrículas na modalidade. Nossa postura será de observar como se comporta esse fenômeno, refletindo se o que ocorre de fato é a redução de demandas de alunos que precisam utilizar a modalidade ou o fechamento e redução da oferta de vagas na EJA. O gráfico 8 apresenta informações importantes sobre o número de matrículas entre os anos de 2015 até 2019, mostrando a situação do ensino fundamental e ensino médio.

Gráfico 8 – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos – Brasil – 2015 a 2019



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica, 2020.

Com base nas informações presentes no gráfico 8, percebemos determinada oscilação no total de matrículas da EJA, ao observar o período de 2015 até 2019. No entanto, verificando apenas os anos de 2015 e 2019, fica evidente a tendência de queda no total das matrículas na Educação de Jovens e Adultos. Neste ponto cabe o questionamento: a diminuição das matrículas está relacionada a ausência de demandas, ou seja, a não necessidade da utilização da modalidade como via de escolarização, ou isso acontece pela lógica da redução de vagas e fechamento de escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos?

Ao relacionar a tendência de queda nas matrículas da EJA com informações da PNAD (2018)³⁹, que revela a existência de 11,3 milhões de pessoas analfabetas, com 15 anos ou mais de idade, em 2018; além da informação que indica na direção de mais da metade da população de 25 anos ou mais de idade, não havia completado a educação escolar básica e obrigatória neste mesmo ano, podemos inferir que existe demanda de escolarização na modalidade. Porém, uma série de fatores influenciam ou afetam esse processo, gerando queda nas matrículas da EJA, nos últimos anos.

No escopo dessa discussão, desenvolve-se o fio condutor que nos permite avançar a reflexão e problematização sobre o campo da Educação de Jovens e Adultos no cenário contemporâneo. Encontramos pistas o campo, especificamente no que diz respeito a interseção jovens e a escola (EJA) e, avançamos nas análises dos dados educacionais da educação básica no país por acreditar na relação entre desigualdades no ensino regular e presença de jovens na modalidade. Com intuito de ampliar o debate, o próximo capítulo traz um conjunto de reflexões e elementos que envolvem a temática.

É possível notar certa proximidade entre os dados analisados, até o momento, com situações apontadas nos conjuntos temáticos, das produções acadêmicas. Assim, entendemos que essas informações reforçam o entendimento sobre a existência de elementos/processos desiguais no interior das redes e escolas públicas, justamente, àquelas voltadas às camadas populares.

Situações como altos índices de retenção, evasão, abandono, fracasso escolar, em suma, o que Julião e Peregrino (2017) chamam de “modos precários de escolarização”, têm sido o que parcela significativa da população brasileira tem experimentado ao longo de seus percursos na educação básica no país. Não é intento nosso desqualificar a importância da escola e dos processos de escolarização, o que identificamos e apontamos até o momento é a permanência de formas de exclusão no interior dos sistemas públicos de ensino.

³⁹ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/>.

2 ESCOLARIZAÇÃO DAS CAMADAS POPULARES

Este capítulo procura discutir processos que se relacionam à temática da escolarização das camadas populares, o direito à educação e a diversidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Nele, adentramos em questões importantes que se relacionam com a presença de jovens na EJA. O foco central está no entendimento dos jovens como sujeitos de direito e a perspectiva da educação enquanto direito de todos e dever do Estado. O capítulo busca fundamentos teóricos que possam embasar a discussão.

2.1 Expansão escolar nas últimas décadas:

No tópico que segue tratamos sobre o movimento da expansão escolar no país. Neste caso, procuramos aprofundar o debate sobre a universalização da educação básica voltada às camadas populares, processo que se amplia na década de 90, em especial pelas alterações implementadas pela LDEBN 9.394/96 e avança, ao menos no que tange ao número de matrículas e acesso à escola, nas primeiras duas décadas do novo milênio. Recorremos à discussão sobre as formas de expansão escolar e suas vias formativas, exatamente, pela possibilidade de compreender o contexto de ampliação e reorganização escolar, e possíveis nexos entre expansão da Educação Básica e presença de jovens, cada vez mais jovens, nas turmas da EJA (JULIÃO e PEREGRINO, 2018).

Sobre o movimento de universalização da educação básica voltada aos sujeitos das camadas populares, partilhamos do posicionamento de Algebaile (2013); Peregrino (2010); Peregrino (2019), que de acordo com as autoras, a maneira como a escola e os sistemas públicos de ensino se amplia, incorporando maior quantitativo de estudantes, de certa maneira, criaram novos desafios no interior da escola. Peregrino (2019, p.376) auxilia no debate ao apontar:

O fato é que a expansão escolar, desenhada a partir de meados da década de 1990 e reorientada a partir dos primeiros anos da década de 2000, tem tido efeitos importantes sobre os processos de escolarização no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades. A lógica da eliminação sumária de enormes contingentes de crianças e de adolescentes ainda na escolarização fundamental parece ter sido substituída por outra, mais integrativa, mas que incorpora contingentes escolares a partir de um grau variado de condições, projetando, assim, variadas e desiguais trajetórias de escolarização futuras.

Fundamentado nas palavras de Peregrino é possível compreender determinadas alterações nas formas da expansão escolar, que visava superar a perspectiva da exclusão atingindo a totalidade dos sujeitos em “idade escolar”. No entanto, valendo-se de uma lógica

“mais integrativa”, que abarca quantitativo muito maior de estudantes, sem necessariamente romper com processos e vias excludentes em seu interior. Algebaile (2013, p. 204) contribui nessa direção, expondo elementos envolvidos ao contexto da expansão da escola para as camadas populares. Segundo a autora:

A falta de escolas ou de salas nas escolas existentes, a insuficiência de professores para o atendimento das turmas constituídas, a alocação de turmas em instalações inadequadas e provisórias, a falta de transporte escolar, a irregularidade na realização das jornadas escolares e dos anos letivos, a descontinuidade na oferta dos diferentes anos, etapas e níveis de ensino, são alguns dos aspectos desse déficit, cujo resultado concreto era a permanente produção de um grande número de pessoas sem passagem pela escola e outro grande número cuja passagem pela escola não garantia os mais elementares níveis de acesso ao conhecimento, sem que isto impedisse a apropriação lucrativa da escola por parte de setores relevantes do capital.

As fragilidades e deficiências apontadas por Algebaile (2013) sinalizam certos “sintomas” relacionados à expansão escolar e a forma como esse processo se desenvolve no contexto da escola pública brasileira. Ressalta-se que a ampliação da oferta e prolongamento dos anos de estudos das camadas populares se configura como um grande avanço, se considerarmos períodos anteriores a LDBEN 9.394/96 e a própria história da educação no país, marcada pela desigualdade de oportunidades e não garantia na continuidade dos estudos. Porém, destacamos que ainda há muito por fazer para garantir educação pública, de qualidade, para todos os sujeitos. Julião e Peregrino (2018) aprofundam a discussão ao mostrar que as transformações e alterações, desenvolvidas pelas políticas de correção de fluxo escolar, interferem no contexto geral dos sistemas de ensino. Nas palavras dos autores (p. 12):

Trabalhamos com a ideia de que o impacto trazido pelas políticas de correção de fluxo escolar alterou a dinâmica institucional de tal forma que criou no interior dos sistemas de ensino, sem eliminar as desigualdades que marcavam e ainda marcam a escolarização no Brasil, novas formas de seleção, de segregação e de marginalização de conjuntos da população de educandos, produzindo uma nova estratificação escolar, onde sistemas, modalidades educativas e instituições de ensino combinam-se na constituição de modos de escolarização diversas e desiguais [...].

O debate sobre a expansão da escola brasileira assume grande importância nessa investigação, pois, possibilita enxergar e refletir sobre as diferentes vias formativas que se ampliam no contexto da educação básica. Muitas dessas, são voltadas aos sujeitos que encontram dificuldades ao longo de seus percursos escolares. Sem negar a importância de diferentes vias formativas no sistema escolar, até mesmo pela diversidade dos sujeitos aprendizes, destacamos a necessidade de diálogo e reconhecimento dos sujeitos demandantes e

a superação da lógica da aceleração escolar e certificação massiva, e a legitimação da educação enquanto direito de todos.

2.2 Direito à educação, desafios à escolarização pública e a Educação de Jovens e Adultos

Para compreender parte do contexto educacional experimentado por parcela significativa de jovens das camadas populares, torna-se necessário investigar a legislação educacional e dispositivos jurídicos que tenham relação com a educação básica. Detemo-nos ao período pós LDBEN (9.394/96), no entanto, consideramos as garantias, contradições e avanços presentes nos textos legais desenvolvidos no contexto de redemocratização e abertura política do país. Os documentos bases que fundamentam a discussão são os que seguem: Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e Adolescente de 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 (e demais atualizações); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos de 2000; Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013; Plano Nacional de Educação (2014 – 2024); Base Nacional Comum Curricular de 2018; entre outros dispositivos legais relacionados à educação.

Não é intuito nosso apresentar e debater cada texto de maneira isolada, mas, compreender no conjunto dos dispositivos elencados, determinados “posicionamentos”, contradições e avanços quanto às garantias do direito à educação para todos, além das perspectivas que consideram a diversidade e desigualdade existente nos diferentes contextos do território brasileiro.

Ao longo das leituras e reflexão sobre o conjunto de documentos, assumimos o posicionamento que compreende as garantias legais do direito à educação como algo ainda recente no país, considerando o caminhar histórico da educação brasileira. Ressaltamos que o contexto da “produção” dos textos legais não se desenvolve de forma harmônica, mas, insere-se no contexto de lutas, tensões, jogos de interesse e relações de poder dos agentes envolvidos. Dentre esses, fazem-se presentes as instituições públicas e privadas, movimentos sociais, diferentes grupos políticos, além de influências relacionadas ao cenário político, econômico, social e cultural de cada período histórico.

Apesar de avanços presentes na legislação educacional, no que tange à garantia do acesso, aprendizagem e continuidade dos estudos, isso não significa que tais garantias estejam presentes no contexto das práticas e na efetivação das políticas públicas que alcançam as camadas populares. Os dados apresentados e discutidos no primeiro capítulo dessa tese, além

de questões mapeadas em produções acadêmicas, sinalizam sobre a persistência de uma série de dificultadores e processos excludentes nas redes públicas de ensino no país. Dessa forma, concordamos com discussões mais críticas relacionadas às formas de expansão da escola pública, quando voltada às camadas populares, pois acreditamos que essa dinâmica se apresenta como ponto central no cenário educacional. Contribuem Paiva e Sales (2013, p. 12):

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/1996, regulamentou o direito de todos à educação, e no caso de jovens e adultos, entretanto, as políticas dela decorrentes restringiram-se à escolarização, cujos déficits ainda são bastante contundentes entre nós. São 12,9 milhões de brasileiros não alfabetizados (com taxa de 8,6%), mas, considerada a extensão recente do direito à educação básica (que se estende ao ensino médio), um total de cerca de 101 milhões de pessoas não a têm concluída, para um total de população de 190 milhões.

As autoras ressaltam a importância da garantia do direito à educação presentes nos textos legais, e, denunciam o caráter excludente e desigual enraizado na estrutura social brasileira ressaltando o grande déficit educacional da população. Citam que, em 2013, mais de 100 milhões de sujeitos não tinham concluído a educação básica. Esse dado é fundamental em nossa análise, visto que, grandes contingentes populacionais encontram-se fora dos espaços escolares, sinalizando o imenso desafio existente no que tange aos índices de conclusão da educação básica, potencial demanda por escolarização na Educação de Jovens e Adultos e, principalmente, a desigual garantia ao acesso, permanência, aprendizagem e continuidade dos estudos em níveis mais elevados.

Nessa perspectiva, destacamos que o direito à escolarização pública, permanência, continuidade e aprendizagem é condição essencial para que se efetive o direito à educação presente no conjunto de dispositivos legais. Encontramos em Haddad e Di Pierro (2000), ao discutir sobre o contexto político e educacional dos anos 90, que certos avanços provocados pela reabertura política do país, os efeitos da promulgação da Constituição Federal de 1988 que reconhecia o direito à educação a todos os cidadãos brasileiros, além da nova LDBEN 9.394/96, teve grande importância na Educação de Jovens e Adultos.

Segundo esses autores, a LDBEN 9.394/96 representou verdadeira ruptura com a legislação anterior ao romper com a separação entre “os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum” (p. 122). Entretanto, os autores versam que políticas de redução de gastos e estabilização econômica adotada pelo governo federal, impactaram o financiamento da educação, de tal modo, que estados e municípios passaram a privilegiar o ensino fundamental obrigatório. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 122):

A reforma educacional iniciada em 1995 veio sendo implementada sob o imperativo de restrição do gasto público, de modo a cooperar com o modelo de ajuste estrutural e a política de estabilização econômica adotados pelo governo federal. Tem por objetivos descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor do ensino fundamental obrigatório. Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o MEC mantivesse a educação básica de jovens e adultos na posição marginal que ela já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional, reforçando as tendências à descentralização do financiamento e da produção dos serviços.

O debate levantado pelos autores mostra que, na década de 90, as políticas do governo federal não eram suficientemente eficazes para a promoção da educação básica, apesar de avanços na legislação que visavam garantir tal direito. Acrescentam que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) privilegiou o financiamento do ensino fundamental regular. Com isso, estados e municípios passaram a concentrar esforços no ensino fundamental, que se expande ao longo da década de 90. Ainda segundo os autores, nesse contexto a Educação de Jovens e Adultos perdeu espaço no Ministério da Educação (MEC), sendo relacionada a determinados Programas de governo⁴⁰.

A análise desenvolvida por Haddad e Di Pierro, em 2000, contribui com o debate atual, pois apresentam importantes elementos sobre a temática. Naquele período, já apontavam para um cenário educacional desafiador nos anos posteriores, em decorrência da forma de expansão do ensino fundamental. Tal análise, indicava os problemas existentes naquele período investigado e sinalizavam desafios e perspectivas das próximas décadas. Cabe destacar que os autores discorriam sobre situações ainda relacionadas aos altos índices de analfabetismo da população brasileira e dificuldades de acesso ao ensino elementar. Haddad e Di Pierro (2000, p. 125 e 126) relatam que:

A ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, de modo que, hoje, temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim. A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola, mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito.

⁴⁰ Programas desenvolvidos em regime de parceria com outras instituições da sociedade civil. Haddad e Di Pierro destacam três principais programas: Programa Alfabetização Solidária (PAS), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR).

O cenário descrito pelos autores mostra, de maneira geral, a situação de precariedade da escola pública no país, agravadas pelas desigualdades sociais. Dessa forma, denunciam o caráter da exclusão no interior da instituição escolar, elencando determinados dificultadores que contribuem para a presença de elementos excludentes nos processos de escolarização das camadas populares. Público esse que, apesar de certa garantia no acesso à escola, proporcionado pelos avanços na legislação, ainda encontram dificuldades no aspecto da permanência e avanços acadêmicos.

Libâneo (2012) apresenta grande contribuição ao debate, quando analisa o contexto educacional brasileiro nas últimas décadas, problematizando o caráter neoliberal⁴¹ presente nas políticas educacionais formuladas e desenvolvidas no país. Na visão desse autor, a ideia de expansão da escola está fundamentada na oferta de aprendizagens mínimas, necessárias a “construção” do cidadão e do futuro trabalhador, deixando de tocar em questões como: transformação social, emancipação e criticidade. Nesta direção, Libâneo encontra embasamento no pensamento de Charlot (2005) ao expor que: “Desse modo, a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito” (p. 143). Ao tratar sobre as políticas neoliberais, no interior das escolas, Libâneo (2012, p. 24) denuncia que:

Eis que as vítimas dessas políticas, aparentemente humanistas, são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas, os professores. O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como novo padrão de qualidade transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social.

Na concepção de Libâneo, a lógica neoliberal presente nas políticas de expansão da escola é um dos fatores que contribuem para situações de exclusão e fracasso escolar de grande parte dos educandos, incorporados à instituição, com a universalização do ensino

⁴¹ Segundo Sampaio et. al. (2002, p. 7 e 8) o neoliberalismo indicaria que: 1. Os indivíduos são responsáveis, pois são agentes morais, daí a individualidade, a racionalidade, o egoísmo. 2. Administração para o gerenciamento = liberdade para gerenciar. 3. Desgovernamentalização do Estado, o governo estaria atrelado ao mercado. 4. Nova relação entre governo e conhecimento: governo à distância (ministérios, secretarias de Estado de educação à distância etc.). 5. Mercantilização da democracia (venda de candidatos como produtos da imagem; eleitores tornam-se consumidores individuais passivos). 6. Socialização das perdas. 7. Desenvolvimento de uma sociedade empresa: privatização do público, mercantilização da educação e da saúde. 8. Baixa consciência ecológica, pois o que determina as ações econômicas é o lucro máximo, não havendo qualquer limite para o crescimento – soluções de mercado para problemas ecológicos. 9. Nenhum controle nacional sobre o capital. Este estaria sendo monitorado pelas agências internacionais ‘Globalizadas’: FMI, BM, Organização Mundial do Comércio.

fundamental. A discussão indica situações presentes no sistema educacional público, que representa a dificuldade desse, em atender as demandas educacionais das camadas populares.

Carrano e Peregrino (2003) corroboram ao discutir sobre as transformações ocorridas no interior das escolas públicas com o movimento de universalização do ensino fundamental e crescimento das matrículas do ensino médio. Na visão dos autores, grande parte da população brasileira não acessava os bancos escolares, por longo período na história da educação brasileira. No entanto, quando conseguiram as garantias legais do direito à educação, encontraram também uma escola cada vez mais “desinstitucionalizada” e fragilizada. O que os autores apontam são as marcas das desigualdades no sistema escolar brasileiro, considerando as nuances e dificuldades em relação a permanência, qualidade e sucesso acadêmico.

Sobre o contexto de escolarização das camadas populares, a teoria mostra inúmeras fragilidades no sistema escolar público, que, apesar da conquista da garantia legal nos textos jurídicos, ainda não consegue resolver situações desiguais e excludentes no interior deste sistema.

Paiva (2007), contribui de forma fundamental, sinalizando o caráter desigual dos contextos vivenciados e experimentados pelas camadas populares. A autora aprofunda que muitos educandos não conseguem avançar no ensino fundamental, ou conseguem concluir, porém, sem com isso ter desenvolvido as habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, Paiva expõe que aquilo que tem sido chamado como “novo público” da EJA, é na verdade, o fruto da exclusão da própria escola pública brasileira. Segundo a autora (PAIVA, 2007, p. 4):

Marcadamente quando as políticas públicas voltam-se para o que tem sido chamado de universalização do atendimento e a escola básica deixa de ser elitizada, passando a atender, preferencialmente, as classes populares, não é o acesso suficiente para dar conta do saber ler e escrever, porque os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos alunos, produzindo o fracasso escolar e a chamada “evasão”, o que, ainda hoje, faz sair, mesmo os que chegam ao final, sem dominar a leitura e a escrita. Este fato tem representado um aumento substantivo de jovens na EJA, todos com escolaridade descontínua, não-concluintes com êxito do ensino fundamental, obrigados a abandonar o percurso, ou pelas reiteradas repetências, indicadoras do próprio “fracasso”, ou pelas exigências de compor renda familiar, insuficiente para a sobrevivência, face ao desemprego crescente, à informalidade das relações de trabalho, ao decréscimo do número de postos. Essa presença marcante de jovens na EJA, principalmente nas áreas metropolitanas, vem desafiando os educadores.

No texto de 2007, Paiva já sinalizava sobre a presença de jovens na Educação de Jovens e Adultos, por uma série de fatores, indicando a possibilidade de a modalidade ser utilizada como uma “via alternativa” para esse público, fruto de processos desiguais. No entanto, a autora reafirma a Educação de Jovens e Adultos enquanto uma política pública, compreendendo-a

enquanto direito de todos os sujeitos. Nessa perspectiva, a EJA é percebida como educação ao longo da vida, ou seja, como direito de todo ser humano. Essa concepção traz o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como algo muito maior.

Ainda nessa direção, Paiva ressalta a importância da oferta e manutenção da EJA enquanto direito. Cury, Horta, Fávero (2001, p. 26 *apud* PAIVA, 2007, p. 2) complementam o debate expondo que: “reconhecer a educação como direito público subjetivo amplia a dimensão democrática da educação, sobretudo quando toda ela é declarada, exigida e protegida”. Nas palavras de Paiva: “[...] O direito público subjetivo auxilia e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformar este direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacional” (*ibid.*, p. 2).

Sobre a questão, Barcelos (2018) em Tese de Doutorado aponta que o direito público subjetivo, compreendido como um direito destinado à proteção de interesses individuais amplia seu propósito, à medida que esses interesses individuais convergem com interesses públicos. Nesse sentido, ainda segundo Barcelos (p. 108), “seu objetivo passa a ser ‘beneficiar’ um maior número de pessoas possível através de uma determinação pública”. Barcelos ratifica a perspectiva do direito à educação, acrescentando que (2018, p. 108):

Para jovens e adultos interditados do direito à educação, historicamente, esse direito também passou a significar respeito a peculiaridades e necessidades, representando o reconhecimento de uma dívida social, e nos termos como tem sido concebido, vai além da escolarização formal — estende-se pela ideia do aprender por toda a vida e assume importância na sociedade brasileira, para a qual educar jovens e adultos é exigência e condição de cidadania.

A discussão sobre a EJA no país é, por muitas vezes, entrelaçada à garantia do direito à educação e ao mesmo tempo a uma “espécie de lugar secundário” nas políticas públicas e nos sistemas públicos de ensino, justamente os que são destinados aos sujeitos com maior vulnerabilidade no meio social. Ou seja, temos uma situação de contradição, entendendo que tal público deveria ter maior cobertura e suporte educacional e de outras esferas do setor público, porém, o que se percebe é exatamente o contrário. Os sistemas educacionais públicos, que deveriam incluir e oferecer melhores oportunidades aos educandos, independentemente de sua classe social, demonstram grande dificuldade com tais demandas.

Os autores que fundamentam o debate mostram, em suas obras, que processos de desigualdade e exclusão estão presentes e enraizados no interior da sociedade brasileira, e, em muitos casos, o sistema educacional acaba reproduzindo essas desigualdades. Nessa direção, inferimos que o “novo público”, em especial jovens de 15 a 18 anos, que frequentam os bancos

escolares da EJA, apresentam grande relação com “velhos problemas” presentes nos processos de escolarização das camadas populares, ao longo da história do país. Segundo Carrano (2015, p. 1441):

As trajetórias truncadas ou irregulares de escolarização expressam a sonegação de direito básico à cidadania e se constituem como entrave ao desenvolvimento regional e nacional, principalmente se considerarmos os impactos negativos da subescolarização para o desenvolvimento econômico e social de uma região ou país.

O autor denuncia que os processos excludentes presentes na escolarização das camadas populares produzem dificuldades individuais e coletivas, considerando todo o potencial que poderia ser desenvolvido através da formação dos sujeitos. Nessa perspectiva, advertimos que além da negação dos seus direitos, muitos educandos da EJA são privados de avanços acadêmicos e intelectuais por falta de políticas e ações que possam garantir seu desenvolvimento. É interessante perceber que muitas das questões encontradas nas produções acadêmicas, expostas no primeiro capítulo, possuem relações diretas com situações presentes nessa discussão, indicando o entrelaçar de elementos e questões relacionadas à temática da escolarização das camadas populares.

Cabe destaque para a diferença de duas décadas entre as investigações elaborada por Haddad e Di Pierro (2000) – analisando o contexto do cenário político e educacional dos anos 90 – e essa tese de doutorado finalizada no ano de 2021, pois, embora se desenvolvam em um intervalo de vinte anos, ainda assim, é possível observar semelhanças e nuances relacionadas ao processo de escolarização das camadas populares. Identificamos certos avanços e retrocessos no que tange a garantia do direito à educação, qualidade, permanência e continuidade dos estudos. Importa frisar que a perspectiva do direito à educação, garantido na legislação, representa/ou pode representar um diferencial na oferta da Educação de Jovens e Adultos para todos os educandos, independentemente de sua idade ou classe social. Segundo Resolução CNE/CEB nº 3 de 2010, em seu artigo 2º:

Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida.

Outro ponto importante presente na discussão, está na garantia do direito das juventudes, que nos últimos anos entram no debate e agenda pública do país. Dito de outra

forma, a visibilidade das juventudes e as recentes conquistas desse público, podem, de certa maneira, exercer certa influência na oferta da modalidade EJA pelas redes públicas.

2.3 Jovens como sujeitos de direito

Na investigação, partimos do pressuposto que concebe os jovens enquanto sujeitos de direitos, isto é, “*reconhecer a singularidade desta etapa da vida, as especificidades e necessidades dos jovens, assim como sua capacidade de contribuição e participação*” (BRASIL, 2014, p. 56). Esta perspectiva considera a inclusão dos jovens como sujeitos explícitos de direitos civis, políticos, culturais, sociais e econômicos. Nessa direção, concordamos com os princípios estabelecidos no Estatuto da Juventude em seu Artigo 2º:

Art. 2º O disposto nesta Lei e as políticas públicas de juventude são regidos pelos seguintes princípios:

- I - promoção da autonomia e emancipação dos jovens;
- II - valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;
- III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;
- IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;
- V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;
- VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;
- VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e
- VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações.

Norteados nos princípios supracitados, o estudo toma por base a concepção de jovens enquanto sujeitos autônomos e protagonistas de suas trajetórias de vida e diversos processos sociais que vivenciam e experimentam. Assim, pontuamos a importância das políticas públicas voltadas às juventudes e a necessidade de implementação de questões presentes na legislação e na agenda pública, que nem sempre se concretiza no campo da prática.

No que tange aos jovens das camadas populares, em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, educacionais e econômicas, destacamos a necessidade de reconhecê-los enquanto sujeitos de direitos, algo ainda recente no país, incentivando a participação, autonomia e emancipação juvenil. Essa concepção, que representa grande avanço no cenário nacional,

constitui-se, principalmente, nas duas primeiras décadas⁴² deste milênio. Segundo Ribeiro e Macedo (2018, p. 109):

É possível afirmar que, no Brasil, as políticas de juventude vivenciaram um período importante de afirmação. O período foi marcado pela construção de uma significativa institucionalidade no campo das políticas públicas de juventude, com a criação de centenas de órgãos governamentais municipais e estaduais, evidenciando avanços na construção de um apoio visível na proteção social e no bem-estar dos jovens, acompanhando um ciclo de desenvolvimento das políticas públicas sociais e de construção da cidadania no país. São visíveis, também, avanços expressivos no âmbito da legislação, como a inclusão do termo “jovem” no texto da Constituição Federal, em 2010 (emenda constitucional n.º 65); a aprovação do Estatuto da Juventude (Lei n.º 12.852/2013); a realização das Conferências Nacionais sobre Juventude (2008, 2011 e 2015); a elaboração e o monitoramento de planos e programas; a realização de pesquisas nacionais com diagnósticos mais precisos sobre esse segmento; e o desenvolvimento de centros de informação juvenil e portais na Internet, empregados com frequência para apoiar e implementar os esforços, muitas vezes dispersos, propostos nas políticas desta esfera.

Os avanços pontuados pelas autoras, frutos de disputas e tensões sociais, emergem diante do conjunto de transformações que ocorrem com cada vez mais intensidade e velocidade nas sociedades modernas, exigindo formulação e implementação de ações e políticas que reconheça as demandas sociais, especificidades e diversidade dos grupos juvenis. Neste contexto, os jovens passam a reivindicar maior participação e legitimação nos espaços públicos, contribuindo na construção de dispositivos legais e suportes que sejam capazes de fomentar políticas públicas voltadas às juventudes. Andrade (2014) contribui ao debate quando aponta que (p. 5):

O início do século XXI, caracterizado pelo ritmo intenso de mudanças econômicas, tecnológicas e culturais que seguem a globalização, demanda um olhar particular para a juventude como segmento social mais afetado pelas modificações em andamento. No Brasil, pode-se observar uma crescente valorização da compreensão dos jovens como sujeitos de direitos, com intenso registro no debate sobre direitos humanos. A incorporação da expressão ao vocabulário que se inscreve no campo da juventude reflete, por um lado, o fortalecimento de uma identidade social – juventude -, até então difusa e pouco estabelecida, e, por outro, convoca, necessariamente, à participação dos Estados Nacionais na construção de políticas públicas para esse conjunto de atores sociais que ganha expressiva visibilidade na esfera pública.

O reconhecimento dos jovens enquanto sujeitos de direitos, portanto, tendo acesso garantido legalmente às políticas públicas e educacionais, sendo desta forma coberto por uma série de suportes e equipamentos que visam promover seu desenvolvimento, participação e

⁴² As autoras trabalham com a ideia do que tem sido chamado de ciclo de políticas públicas de juventude no Brasil, que se inicia por volta do ano de 2005 e é interrompido em 2015, no âmbito do processo de impeachment da presidenta eleita. Nessa perspectiva, realizam análise e problematização das políticas desenvolvidas no período, voltadas ao público jovem (RIBEIRO e MACEDO; 2018)

acesso aos mais diversos bens culturais, de lazer e educativos, é condição essencial para reflexão e problematização desenvolvidas nesta investigação, pois, no contexto da prática – implementação das ações e políticas – temos possibilidade de identificar e compreender nuances que se desenvolvem em diferentes etapas da execução das políticas públicas.

No caso do direito à educação, até o momento, encontramos uma série de dificultadores e desafios no que se refere aos processos de escolarização das camadas populares, o que indica a necessidade de aprofundar o debate.

2.4 Diversidade dos sujeitos da EJA e os jovens

No tocante à diversidade dos sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos encontramos inúmeros estudos que ressaltam esse aspecto, tais como: Di Pierro (2005); Paiva e Sales (2013); Julião (2017); Teixeira (2019); Sales (2019), entre outros, que sinalizam sobre diversidade, pluralidade e determinadas nuances no que refere ao público demandante, em diferentes contextos e períodos investigados na EJA do país. Inicialmente, recorreremos ao Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Jovens e Adultos (VI CONFINTEA)⁴³, que além de explicitar o caráter heterogêneo dos sujeitos, incorpora ao debate as dinâmicas culturais, aspectos socioeconômicos, identitários, de gênero, geográficos, dentre outros, que nos permite compreender a existência de processos e questões que afetam diretamente o público que compõem as turmas da Educação de Jovens e Adultos. O próprio documento afirma que (2008, p. 13):

A EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação de liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas – entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômicos e culturais.

Paiva e Sales (2013), ao se inclinar sobre uma investigação de maior envergadura⁴⁴, realizaram debate indicando a existência da diversidade e desigualdades na composição dos sujeitos da EJA. O estudo aponta para a heterogeneidade do público que frequenta e compõe a modalidade. Segundo Paiva e Sales (2013, p.04):

⁴³ A VI CONFINTEA, promovida pela UNESCO foi realizada na cidade de Belém, no estado do Pará em 2009.

⁴⁴ Dossiê: Educação de Jovens e Adultos; Aprendizagem no século 21. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 21, No. 69, 2013.

A compreensão de que a EJA, no Brasil, é uma modalidade de ensino com demandas particulares e que atende uma população que, além de historicamente excluída, é marcada pela diversidade e cruzada por múltiplas tensões, amplia-se na sociedade brasileira. Di Pierro (2005) chega mesmo a identificar um processo de “redefinição da identidade e das políticas de EJA no Brasil”, que tem despertado a atenção e desencadeado a realização de estudos sobre juventude, gênero, especificidades do campo e, com menor intensidade, sobre a condição étnico-racial, sobre as necessidades educacionais especiais e sobre identidades e práticas religiosas.

É notável, nas questões sustentadas pelas autoras, que há, na modalidade, um conjunto plural e heterogêneo de sujeitos e, que esses, experimentam processos de exclusão ao longo de seus percursos escolares. Retomando o pensamento de Di Pierro (2005), indicam um processo de “*redefinição da identidade e das políticas de EJA no Brasil*”, corroborando a ideia de pluralidade e diversidade dos sujeitos demandantes. Nesse debate podemos notar que, embora a composição e diversidade dos estudantes, de modo geral, surgem de situações desiguais e excludentes, no entanto, Paiva e Sales (2013) apresentam que nesse processo há potencial de desenvolvimento dos educandos, exatamente pelo que as autoras chamam de “riqueza cultural e social de toda uma população”. Em outras palavras, significa perceber o potencial que a EJA, enquanto modalidade de ensino, pode afetar e colaborar no desenvolvimento dos sujeitos que a acessam. Complementam as autoras (2013, p. 12):

Quase só conseguimos ver gênero, raça/etnia, faixa etária, o ser jovem etc. como uma espécie de pano de fundo que pode dar novo elemento constituinte ao objeto pesquisado. Mas aprofundamos pouco o quê, e o em quê e o como as relações sociais marcadas por gênero, raça/etnia, por idades, pelas culturas juvenis produzem de novos conhecimentos nos processos de investigação, para que ajudem a consolidar um campo efervescente, em que disputas pelo direito e por prioridades políticas se mantêm acesas. Essas diferenças que passam, muitas vezes, a constituir elementos condicionantes para produzir novas desigualdades, que em políticas de escolarização se traduzem pelo fracasso, pelo não aprender, pela expulsão da escola, são, como marcas da diversidade, quem sabe o que de mais novo existe na educação de jovens e adultos, por expressarem a riqueza cultural e social de toda uma população.

Nessa mesma direção, Julião (2017), reforça o caráter da diversidade dos sujeitos e suas especificidades, sinalizando no que tange a necessidade do diálogo e reconhecimento dessas características. Segundo o autor (2017, p. 31):

Não se levava em consideração as suas particularidades, especificidades, tão pouco a sua diversidade: faixa etária; sexo; raça; credo religioso; ocupação profissional; opção sexual; situação social (privados ou não de liberdade) etc. Com os avanços instituídos na área nos últimos anos, principalmente no âmbito do reconhecimento do direito humano fundamental em que se constitui a Educação em seu papel na sociedade contemporânea, a necessidade de compreensão dessas particularidades, para se levar

em consideração as propostas político-pedagógicas, traz como primordial a compreensão sobre os sujeitos da EJA.

Compreender a diversidade e especificidades dos sujeitos, principalmente pelas muitas possibilidades de atravessamentos e particularidades, tais como “faixa etária; sexo; raça; credo religioso; ocupação profissional; opção sexual; situação social (privados ou não de liberdade) etc”, torna-se, cada vez mais, fundamental para a garantia do direito à educação e a ruptura com uma lógica excludente no interior da escola.

Reconhecer a diversidade dos sujeitos implica o fortalecimento de ações inclusivas, participativas e democráticas nas instituições de ensino, favorecendo a EJA enquanto espaço de desenvolvimento humano e intelectual. Assim, a perspectiva do diálogo entre educandos e demais atores envolvidos no dia a dia da EJA, que seja pautado numa concepção plural e de legitimação das diversidades presentes na modalidade, pode ampliar propostas pedagógicas que tenham potencial de transformação social.

Ainda tratando sobre a questão da diversidade e heterogeneidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, trazemos ao debate uma questão fundamental para compreensão do público que frequenta a modalidade nos dias atuais. Encontramos em Peregrino (2019) que processos e movimentos com origem no próprio sistema escolar, ou seja, nos modos de escolarização, contribuem de maneira significativa na composição do alunado da EJA. Para a autora (2019, p. 377):

Aparentemente, além daquilo que separa classes sociais, homens e mulheres, negros e brancos, cidade e campo, temos ainda um movimento que, vindo do próprio sistema escolar, “separou” duas gerações que se encontram nas turmas de EJA. Uma geração mais velha, de origem predominantemente rural, “barrada” da escola na porta de entrada ou quase nela, e outra, mais jovem, predominantemente urbana e escolarizada (claro, de uma escolarização difícil, feita de reprovações e abandonos, realizada em “modo precário”).

Notadamente, Peregrino trata sobre as formas de expansão da escola para as camadas populares, a crítica sobre as políticas de correção de fluxo escolar e seus respectivos impactos no quadro da educação pública. Para a autora, atualmente se encontram nas turmas da EJA, além do público historicamente considerado tradicional na modalidade tais como idosos, adultos trabalhadores, entre outros, também os jovens “frutos” da própria escola. Isto é, sujeitos jovens com perfil de escolarização de “modo precário”, em grande medida, àqueles que experimentam percursos escolares com reprovações, abandono e evasão.

Nesta direção, inferimos que significativa parcela de estudantes jovens que acessam a modalidade já são escolarizados, entretanto, com experiências não exitosas no ensino regular.

Esses jovens são direcionados ou buscam a Educação de Jovens e Adultos por diferentes motivos e fazem uso da modalidade de maneiras distintas. Em muitos casos, a EJA se apresenta como única via de continuidade dos estudos para esses sujeitos.

Seguindo a investigação, procurando avançar com a pesquisa, direcionamos a investigação para o campo empírico, no caso, a rede pública municipal de ensino de Angra dos Reis. No campo, daremos maior destaque ao âmbito educacional. Desta forma, o próximo capítulo apresentará determinadas informações que julgamos relevantes sobre o campo.

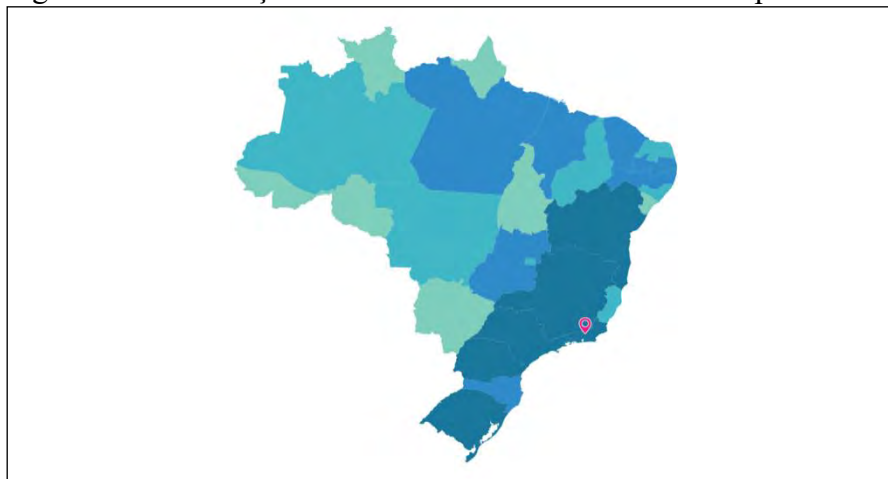
3 O CONTEXTO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE ANGRA DOS REIS, A POLÍTICA EDUCACIONAL, A EJA E SEUS SUJEITOS

O presente capítulo, composto por cinco seções, tem por objetivo apresentar o contexto do campo de pesquisa, aprofundando o debate sobre a questão social e educacional, que serve como pano de fundo para melhor entender os elementos presentes nos processos de escolarização das camadas populares no Município de Angra dos Reis. O primeiro tópico procura apresentar o cenário de Angra dos Reis, discutindo sobre elementos tais como: localização do Município, população, dados econômicos, entre outros. Já a segunda seção, traz informações sobre a Rede Pública Municipal de Ensino de Angra dos Reis. O terceiro ponto trata de aspectos legais, curriculares, organização, além da estrutura e funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no município. No quarto tópico, abordamos a composição etária na EJA angrense.

3.1 Conhecendo o “campo” de pesquisa: O Município de Angra dos Reis

O Município de Angra dos Reis está localizado no Estado do Rio de Janeiro, na região conhecida como Costa Verde, litoral Sul do Estado. Angra possui uma área de aproximadamente 816 km², e faz fronteira com os municípios de Mangaratiba (RJ), Rio Claro (RJ), Paraty (RJ), Bananal (SP) e São José do Barreiro (SP). As figuras que seguem, apresentam a localização geográfica do Estado do Rio de Janeiro, no país (Figura 1), já a figura 2 mostra o mapa do Estado do Rio de Janeiro, dividido por Regiões. Optamos por utilizar estes mapas como forma de situar territorialmente o Estado do Rio e a Região conhecida como Costa Verde.

Figura 1 – Localização do Estado do Rio de Janeiro no mapa do Brasil.



Fonte: IBGE, 2020.

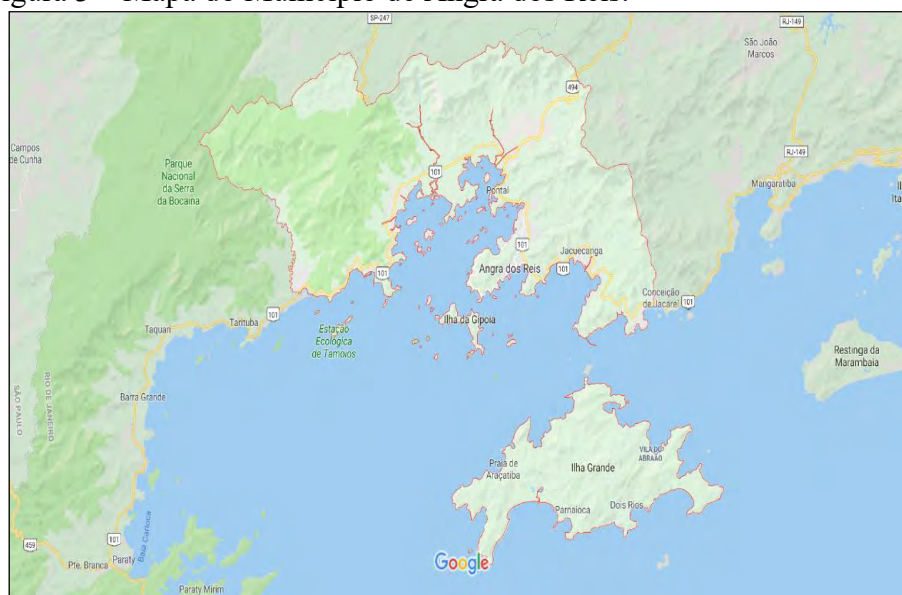
Figura 2 – Subdivisão do Estado do Rio de Janeiro por Regiões.



Fonte: PTT- Rádio⁴⁵, 2019.

O Município de Angra é dividido em quatro distritos, segundo Lei N° 270 de 1993⁴⁶, que define em seu artigo: Art. 1º - O Município de Angra dos Reis passa dividir-se em 04 (quatro) distritos, com a seguinte denominação: I - 1º distrito - Angra dos Reis; II - 2º distrito - Cunhambebe (Frade); III - 3º distrito - Ilha Grande; IV – 4º distrito – Mambucaba. A figura 3 apresenta o mapa de Angra dos Reis.

Figura 3 – Mapa do Município de Angra dos Reis.



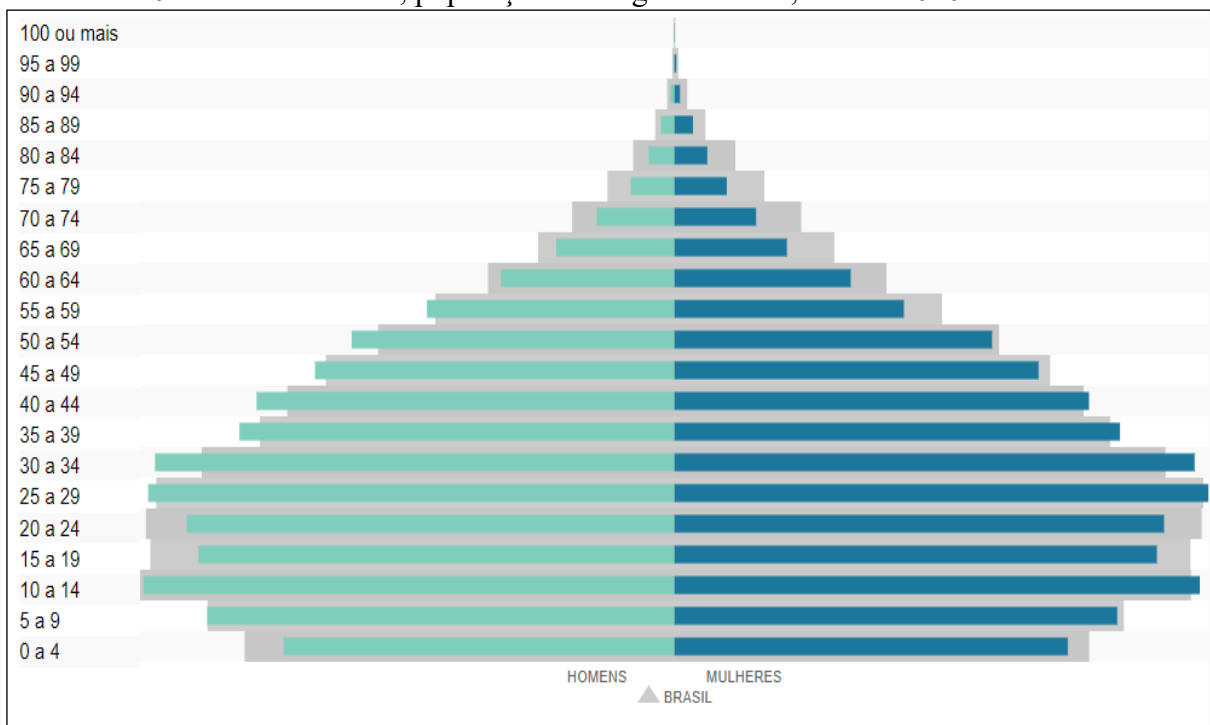
Fonte: Google Maps, 2019.

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.ptt-radio.qsl.br/QuantosRJ2012.htm>> Acesso em abril de 2019.

⁴⁶ Lei 270 de 1993, disponível em: https://www.angra.rj.gov.br/downloads/SMA/leis/lei_270.pdf

Com população estimada em cerca de 200.000 habitantes, em 2018 (IBGE, 2018), apresenta densidade demográfica de aproximadamente 205 habitantes por km². No Estado do Rio de Janeiro, o Município de Angra, em relação ao número de habitantes, encontrava-se na décima sétima posição num total de noventa e dois municípios. O gráfico 9 apresenta a pirâmide etária da população angrense comparada com dados da população brasileira, tendo como referência o ano de 2010⁴⁷.

Gráfico 9 – Pirâmide etária, população de Angra dos Reis, ano de 2010.



Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

Sobre a população, dados do IBGE (2018) apontam que no ano de 2010 as faixas etárias de maior quantitativo no conjunto de habitantes eram aquelas entre 25 e 34 anos, o que difere da população brasileira, onde as faixas etárias de maior quantitativo eram, respectivamente: de 10 a 14 anos entre os homens e 25 a 29 anos entre as mulheres. Temos por hipótese que essas faixas dominantes (25 a 34 anos) apresentam relação com fatores relacionados a migração de sujeitos em busca de emprego e/ou melhores condições de vida. Entre os muitos elementos que compõem o cenário social, político e econômico de Angra dos Reis, merece destaque a questão da migração. De acordo com dados do IBGE, em 2010 haviam cerca de 16.700 pessoas

⁴⁷ O IBGE realizou o último Censo em 2010 e estava em preparação para a realização do Censo 2020 quando eclodiu no País a crise sanitária provocada pela pandemia de COVID-19, forçando o IBGE a adiar a operação para 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html#:~:text=O%20IBGE%20realizou%20o%20C3%BAltimo,adiar%20a%20opera%C3%A7%C3%A3o%20para%202021.>

morando no Município que migraram de outras regiões do Brasil. Desse total de migrantes, aproximadamente 15.500 indivíduos nasceram na região nordeste. Ou seja, em 2010, cerca de 8% da população de Angra era composta de migrantes da Região Nordeste do Brasil. Uma das explicações possíveis para o forte fluxo migratório pode relacionar-se com a oferta de emprego no Município, impulsionada por grandes obras que foram desenvolvidas nas últimas décadas, tais como a construção da Usina de energia nuclear (Angra 1, Angra 2 e mais recentemente Angra 3), o Terminal da Baía da Ilha Grande (TEBIG), Petrobrás e até mesmo pela presença do Estaleiro BrasFels um dos maiores do país. Ainda sobre o quesito população, o gráfico apresenta grande declínio no quantitativo das faixas de 50 anos ou mais.

Sobre o fator religião, dados do IBGE (2010) mostram que cerca de 70.000 pessoas pertencem a religião católica, aproximadamente 60.300 são evangélicas/protestantes e cerca de 3.000 são espíritas. Esse dado é importante pois, especificamente na questão da(s) juventude(s), a igreja/religião se apresenta como uma importante instituição formativa presente no cotidiano da população (FONSECA e NOVAES, 2007; NOVAES, 2016), assim, esse dado ajuda-nos a compreender o perfil desse grupo.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁴⁸ da população de Angra dos Reis em 2010 foi de 0,724, resultado que coloca Angra na posição de número 32 entre os 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro, e na posição 1.207 quando comparado com outros municípios do Brasil. O IDH de Angra, divulgado em 2010, apresenta grande avanço se comparado com resultados de anos anteriores. Tomamos como exemplo o período de 1991 a 2010, nesse caso o IDH do município passou de 0,492, em 1991, para 0,724, em 2010, representando grande evolução no período. A dimensão que mais apresentou crescimento em termos absolutos foi Educação (crescimento de 0,335), seguida por Longevidade e por Renda (PNUD, 2010).

Já o Produto Interno Bruto (PIB)⁴⁹ per capita em Angra dos Reis, de R\$47,636 em 2016, segundo IBGE (2018), põe o Município entre os dez primeiros mais bem colocados do Estado do Rio de Janeiro. No entanto, questões como atendimento educacional, saúde⁵⁰, segurança pública, índice de violência, entre outros, que afetam diretamente a qualidade de vida da população ficam muito aquém dos desejáveis (IBGE, 2014 e 2016).

Na questão educacional, dados do IBGE mostram que, no ano de 2010, a taxa de escolarização dos estudantes de 6 a 14 anos era de 96,4%, condição que situava o Município na

⁴⁸ Acrescentar PNUD.

⁴⁹ O PIB é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>

⁵⁰ Dados apresentados no Documento do TCE, intitulado “Estudos Socioeconômicos 2017”. Disponível em: <http://www.tce.rj.gov.br>

posição 79 no ranking dos municípios do Rio de Janeiro. Esse aspecto indica uma questão complexa, tendo em vista que Angra dos Reis apresenta o PIB entre os dez primeiros do Estado. Assim, inferimos que esses valores não repercutem diretamente nos índices dos serviços ofertados à população angrense.

Outro dado, que nos chama atenção, presente na realidade de Angra dos Reis, está diretamente relacionada ao setor de saúde pública. De acordo com dados do IBGE (2018) a taxa de mortalidade infantil média na cidade era de 11,28 para 1000 nascidos vivos, em 2014. Com esses números, o Município ocupa a posição de número 57 em relação aos 92 municípios do Estado.

Nos últimos cinco anos o Município apresenta grande queda nas taxas de emprego, segundo dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged). Na região Costa Verde, Angra é o Município que mais perdeu vagas de empregos formais. Os resultados dos anos de 2015 (-4.408 empregos), 2016 (-4.392 empregos), 2017 (-1.200 empregos) e 2018 (-1.680 empregos) representam redução de 11.680 postos de trabalho formais. Atrelado ao quadro de redução de vagas de emprego no Município, ocorre também o aumento do índice de violência na região⁵¹, formando um cenário muito semelhante das grandes periferias dos centros urbanos do país.

As informações presentes nesse capítulo têm como objetivo caracterizar o cenário angrense, que é o campo empírico da pesquisa, sob aspectos territoriais, sociais, econômicos, populacionais, educacionais, entre outros, essenciais ao entendimento das dinâmicas sociais, culturais e educacionais de Angra. Em linhas gerais, as informações servem de base para compreensão de processos educacionais experimentados pelas camadas populares. Nesta direção, entende-se que o processo de escolarização está intimamente ligado/relacionado aos fenômenos de ordem política, cultural e social.

Desse modo, procuramos considerar as percepções sobre o cenário social para encontrar e subsidiar elementos e dinâmicas presentes no cotidiano escolar dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Partimos do pressuposto que para melhor entender as dinâmicas da EJA

⁵¹ Diversas notícias de jornais, de grande circulação, abordam a questão do avanço dos índices de violência na região da Costa Verde do Rio de Janeiro. Para mais informações ver:

- a) <https://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/noticia/2019/02/06/em-um-ano-numero-de-denuncias-aumenta-128-em-angra-dos-reis.ghtml>
- b) <https://oglobo.globo.com/brasil/angra-a-cidade-fluminense-com-maior-risco-de-violencia-contra-jovens-22176733>
- c) <http://angranews.com.br/indices-de-violencia-em-angra-dispararam-nos-ultimos-anos/7>
- d) <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/08/angra-dos-reis-rj-vive-onda-de-medo-e-entra-em-estado-de-emergencia.shtml>
- e) <https://brasil.estadao.com.br/noticias/rio-de-janeiro,angra-dos-reis-decreta-estado-de-emergencia-na-seguranca-publica,70002467759>

torna-se de fundamental compreender e conhecer a rede pública educacional do Município de Angra dos Reis. O que buscamos no tópico que segue.

3.2 A Rede Pública Municipal de Ensino de Angra dos Reis

A Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis é formada pela Educação Infantil (Creches e Pré-escola), Ensino Fundamental regular (1º ao 9º ano de escolaridade), Educação de Jovens e Adultos nível fundamental (alfabetização, primeiro e segundo segmento) além da modalidade Educação Especial. A estrutura da rede municipal conta com a seguinte composição, segundo dados do Censo escolar (2018):

Quadro 7 – Estrutura da Rede Municipal de Educação de Angra dos Reis.

Rede Municipal de Angra dos Reis	
Unidade	Quantitativo
Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI)	11
Centro de Educação em Tempo Integral (CETI)	4
Escola Municipal	58
Unidade de Tratamento Diferenciado (UTD)	01
Educação de Surdos	01
Escola para Deficientes Visuais	01
Polo de Educação de Jovens e Adultos	04

Fonte: SECT/PMAR, 2018.

A estrutura apresentada no quadro 7 estende-se pelo extenso e diversos território do município, que se caracteriza pela riqueza e pluralidade em sua composição histórica, social e cultural. Há unidades de ensino pertencentes à rede municipal no continente, ilhas, sertão, área de quilombo e nas reservas indígenas, aspecto que representa a complexidade no atendimento e, ao mesmo tempo, o potencial e diversidade de cada território que compõem o cenário angrense. Por suas peculiaridades, a rede pública municipal divide-se em cinco polos educacionais, demarcados a partir de critérios relativos à localização e características territoriais de cada área, conforme exposto na figura 4.

Figura 4 – Mapa da Subdivisão Territorial de Angra dos Reis por Polos Educacionais



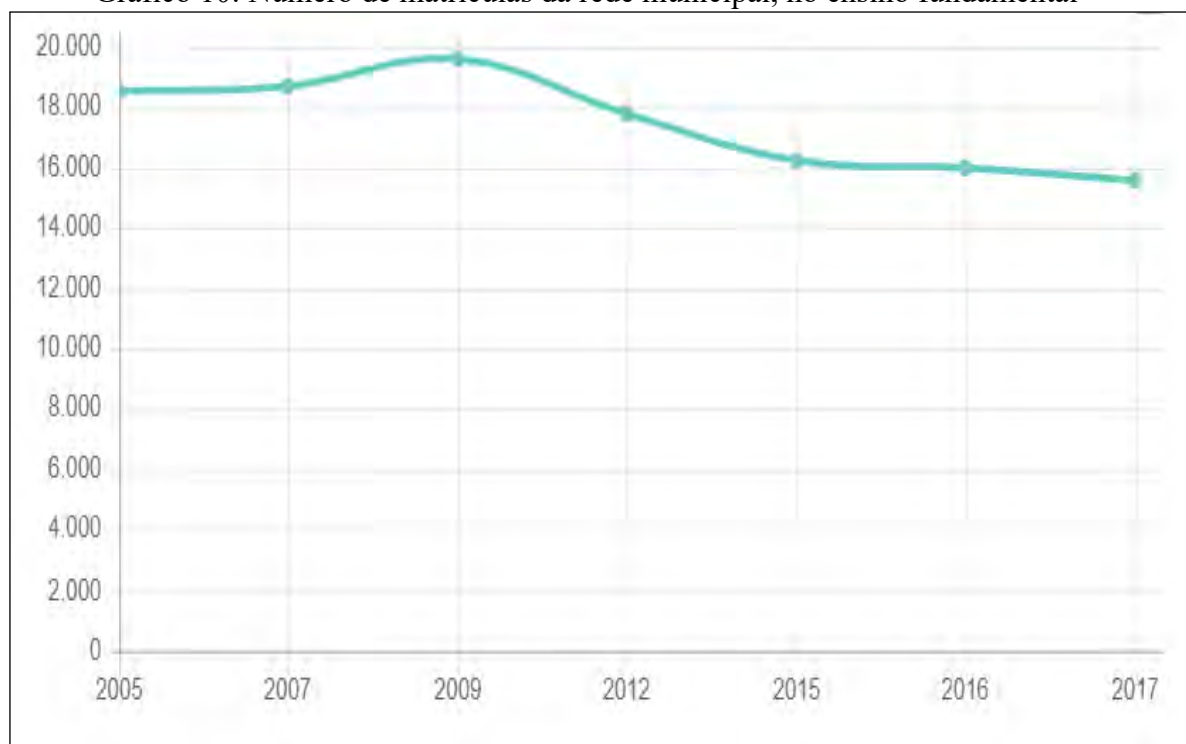
Fonte: ANGRA DOS REIS, 2008.

De acordo o Caderno de Estatística Educacional (2008, p. 31) cada polo educacional agrega um conjunto diversificado de unidades de ensino que, conforme sua condição de localização, são categorizadas como de fácil ou difícil acesso (nos casos de escolas de ilhas ou no alto de morros do município) ou como áreas rurais e urbanas.

O Polo Educacional I, refere-se à região que abrange os bairros Japuíba, Belém e Gamboa. O Polo Educacional II, corresponde à região central da cidade de Angra dos Reis, que envolve desde o bairro Bonfim, Centro, Balneário, Parque das Palmeiras, Marinas e Sapinhatuba I, Sapinhatuba II e Sapinhatuba III. O Polo Educacional III, envolve a região do bairro Camorim até o Bairro Garatuaia (limite de Angra com o município de Mangaratiba). O Polo Educacional IV, envolve os bairros Pontal, Bracuhy, Frade, até o Parque Mambucaba (divisa com o município de Paraty). Já Polo Educacional V, é formado pelas unidades escolares localizadas na região da Ilha Grande e da Ilha da Gipóia, em um total de doze escolas (DUARTE, 2015).

Sobre o número de matrículas ofertadas pela rede pública municipal de Angra dos Reis, o censo de 2017 aponta no sentido da redução das vagas. O gráfico 10 apresenta um panorama da oferta de vagas no ensino fundamental, no período entre 2005 e 2017.

Gráfico 10: Número de matrículas da rede municipal, no ensino fundamental

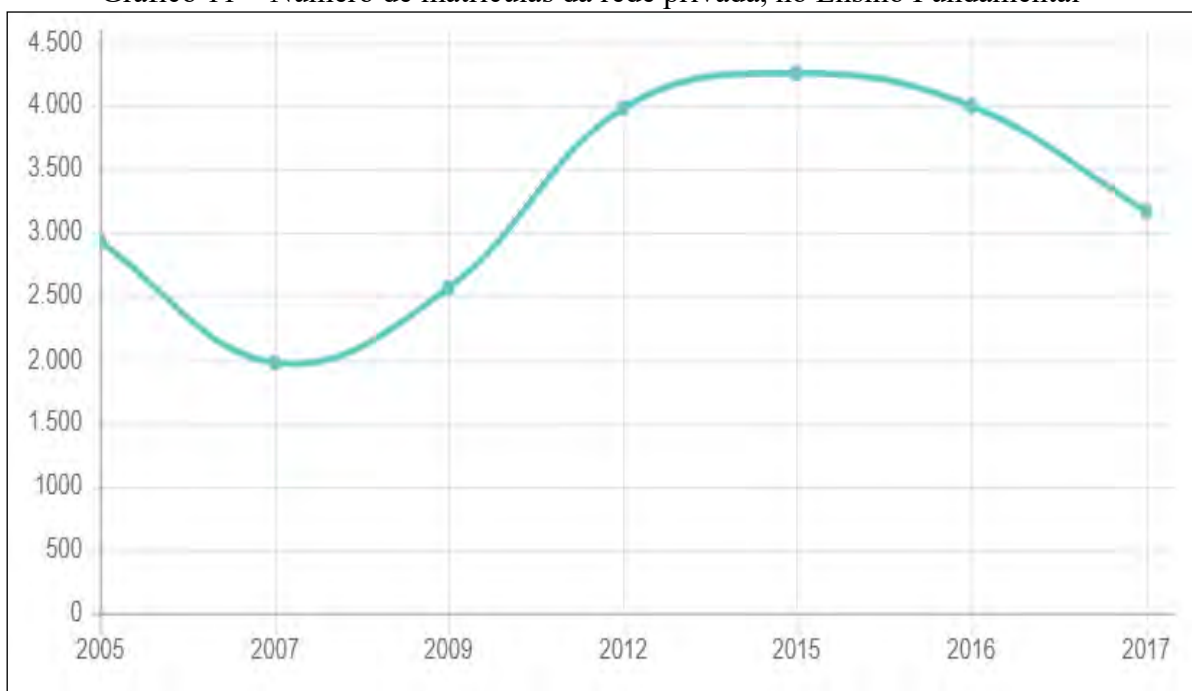


Fonte: IBGE, 2018.

Pode-se verificar uma curva que indica significativa redução do número de matrículas no ensino fundamental da rede pública municipal, ao comparar os dados referentes ao período entre 2005 até 2017. Os dados mostram que no ano de 2005 a rede era composta por aproximadamente 18.500 estudantes no ensino fundamental, tendo aumento do quantitativo de matrículas em 2009, chegando ao patamar próximo de 19.500 discentes. No entanto, a partir de 2009 tem início o movimento de redução das matrículas. O ano de 2012 já apresenta tendência de queda, totalizando o número de 17.755 estudantes. Com o passar do tempo esse cenário de redução avança chegando ao total de 15.500 alunos matriculados em 2017.

A diferença no quantitativo de matrículas entre o ano de 2009, período com maior quantidade de discentes matriculados e 2017, chega ao total de 4.000 matrículas a menos, em um município cuja população vem crescendo, como já apresentado anteriormente. Essa tendência na redução das matrículas pode sinalizar determinados fatores relacionados ao abandono escolar, evasão, migração para outras redes (estadual e privada) ou modalidades de ensino (EJA presencial e semipresencial). O gráfico 11 apresenta a variação das matrículas de ensino fundamental na rede privada em Angra dos Reis, no período entre 2005 e 2017.

Gráfico 11 – Número de matrículas da rede privada, no Ensino Fundamental



Fonte: IBGE, 2018.

Os dados mostram variação e curva de crescimento em relação ao número de matrículas no ensino fundamental da rede privada, que apresentava, em 2005, quantitativo de aproximadamente 2.900 matrículas, saltando para cerca de 4.200 estudantes no ano de 2015, e retração, em 2017, para o total de 3.181 alunos matriculados. O panorama de matrículas, no ensino fundamental da rede privada, que apresentou crescimento no período pesquisado, pode ter influenciado na queda do conjunto de matrículas da rede pública municipal.

Outro ponto de análise, que possibilita refletir sobre a diminuição das matrículas do ensino fundamental na rede pública municipal, relaciona-se com o processo de migração de alunos da rede regular para a Educação de Jovens e Adultos (presencial e semipresencial). O quadro 8 apresenta dados sobre o número de matrículas na modalidade EJA presencial, ofertada pela rede municipal, e semipresencial, oferecida pela rede estadual.

Quadro 8: Número de alunos matriculados na EJA, nível de Ensino Fundamental.

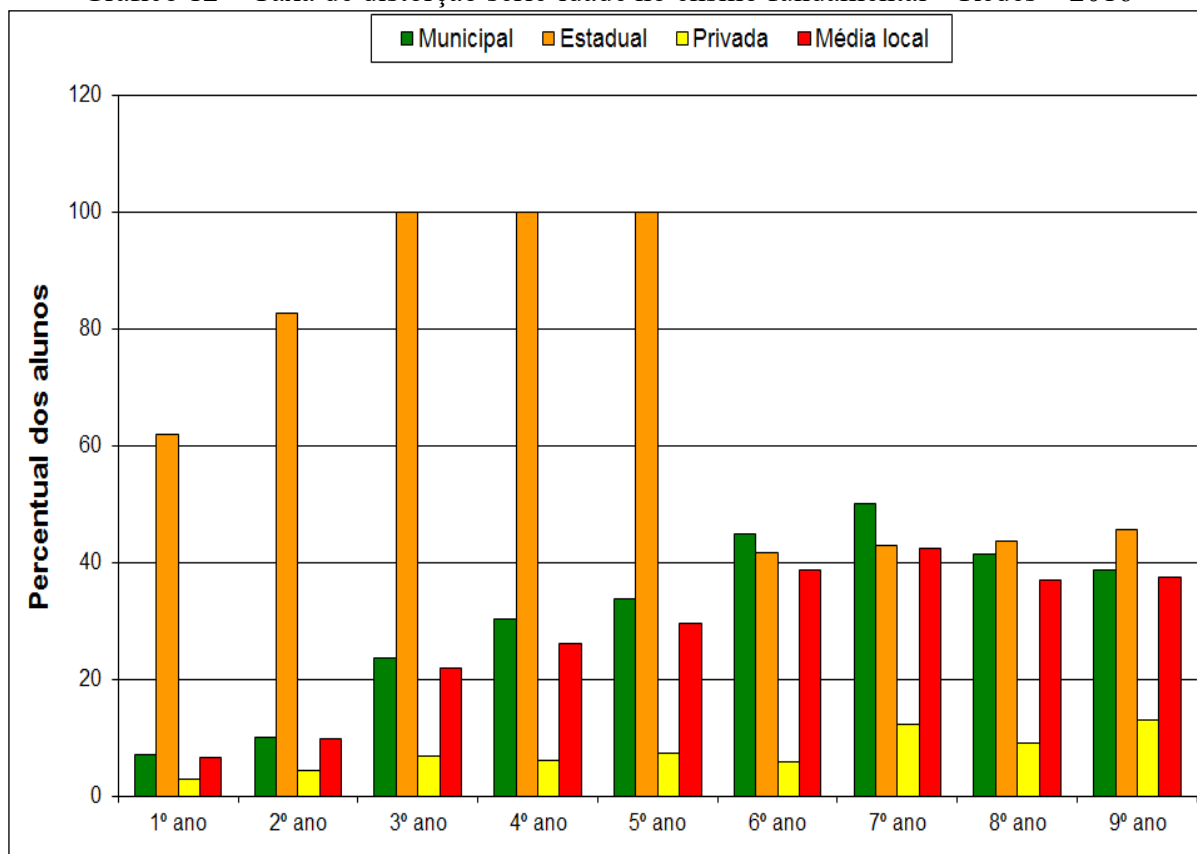
Ensino Fundamental na modalidade EJA			
Ano	Presencial Rede Municipal	Semipresencial Rede Estadual	Total
2012	1.849	1.105	2.954
2015	1.648	582	2.230
2017	1.331	581	1.912

Fonte: Deed/Inep/MEC

Os dados apontam no sentido da redução do quantitativo de matrículas na modalidade EJA, tanto na forma presencial como na semipresencial. Essa tendência também ocorre na rede estadual⁵². Até o momento não há dados conclusivos que permitam afirmar que a redução das matrículas no ensino fundamental relaciona-se diretamente ao processo de migração dos estudantes para a modalidade EJA, entretanto, nos próximos tópicos da investigação apresentaremos outros elementos referentes à questão.

Conforme dados divulgados por IBGE (2018), a taxa de escolarização dos sujeitos de 6 a 14 anos no município, era de 96,4% em 2010, condição que situava o Município na posição de número 79 no Estado do Rio de Janeiro. Já o Caderno de Estudos Socioeconômicos (2017)⁵³ apresenta informações sobre a situação de distorção idade-série presente na rede municipal. De acordo com este documento, em 2016 a Rede de Angra dos Reis apresentava grande dificuldade nesse aspecto, conforme gráfico 12.

Gráfico 12 – Taxa de distorção série-idade no ensino fundamental – Redes – 2016



Fonte: Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

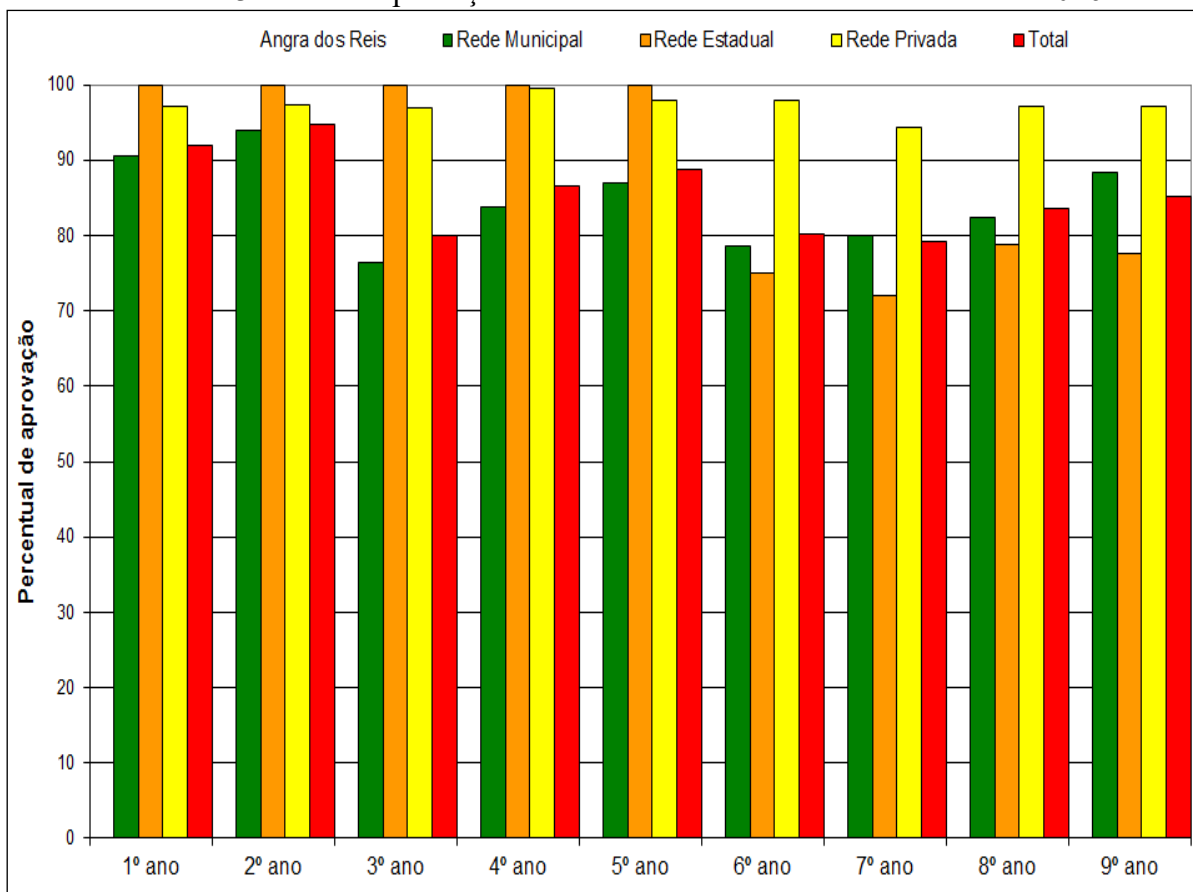
⁵² Segundo dados do Censo escolar disponíveis em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>

⁵³ O “Caderno de Estudos Socioeconômicos” (2017) é produzido pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro

Percebe-se que, na rede pública municipal de Angra, as taxas de distorção série-idade estão presentes já nos primeiros anos de escolaridade dos anos iniciais, no ensino fundamental. Esse quadro avança ao longo das outras séries/ano de escolaridade, atingindo maior quantitativo nos primeiros anos dos anos finais (no EF). O gráfico 12 mostra que os casos mais gritantes se manifestam no 6º ano e 7º ano do ensino fundamental. Com base nesses resultados podemos indagar sobre as estratégias e ações da rede pública municipal sobre a questão do fluxo escolar e alunos em situação de distorção série-idade.

Nesta direção, o gráfico 13, que trata sobre indicadores de aprovação por rede de ensino, expõe que exatamente nos dois primeiros anos do segundo segmento, no ensino fundamental regular, os resultados não são satisfatórios.

Gráfico 13: Taxa de aprovação no ensino fundamental – Redes e total – 2016



Fonte: Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

Verifica-se que a taxa de aprovação, no ano de 2016, da rede municipal encontrava-se muito abaixo do esperado, considerando os objetivos propostos para a Educação Básica presentes na Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. O 3º ano e 6º ano do ensino fundamental

apresentam os piores resultados, com cerca de 75% dos estudantes aprovados. Ou seja, de cada 1.000 estudantes matriculados, 250 não avançam para o ano de escolaridade seguinte, impactando assim no fluxo escolar da rede municipal. Nessa perspectiva, inferimos que a dinâmica de baixo aproveitamento na questão da promoção e o alto índice de distorção idade-ano de escolaridade, apresentam-se como elementos “impulsionadores” da presença de alunos jovens na Educação de Jovens e Adultos da rede pública municipal.

Apesar do contexto de baixas taxas de promoção e presença de situações de retenção, evasão escolar e distorção idade-série, interferindo o fluxo escolar e consequentemente gerando demandas por ações e políticas para esse público, Teixeira (2019, p. 134) mostra-nos que não há propostas neste sentido por parte da secretaria municipal de educação de Angra dos Reis. Fato que pode indicar que a modalidade EJA venha sendo utilizada como forma de “resolver” situações de aceleração e fluxo escolar. Segundo a autora (2019, p.134):

No ano de 2016, onze escolas tinham turmas cadastradas no sistema online como Correção de Fluxo. Para cada turma tinha um projeto diferenciado construído no interior de cada escola e com o acompanhamento da SME: 281 estudantes estavam matriculados nessas turmas e 86,2% deles foram promovidos. (SectOnline/PMAR, 2016). Infelizmente, no ano de 2017, não houve mais incentivo por parte da nova gestão da SME para continuidade dos projetos e eles foram reduzindo até a completa ausência: em 2017, 165 alunos estavam matriculados em turmas de correção de fluxo (62,42% dos alunos promovidos); em 2018 apenas 26 alunos estavam matriculados (73,07% de promoção) e, em 2019, não teve na Rede Municipal nenhuma turma de correção de fluxo, especificamente, direcionada aos estudantes que não estavam com idade ajustada ao ano de escolaridade cursado no Ensino Regular.

A ausência de políticas, projetos e ações que tenham como foco a resolução de situações como altos índices de retenção e distorção idade ano de escolaridade, como citada por Teixeira em tese de doutorado (2019), em uma rede de ensino que apresenta resultados muito aquém das ideais, de certa maneira, potencializa a EJA como alternativa de escolarização para sujeitos que se encontram nessas situações. Nesse sentido, há indícios que a maior presença de jovens na EJA da rede municipal tenha relação com situações excludentes no sistema público de ensino e, negligência do poder público em garantir diversas possibilidades de escolarização aos educandos. Diante desse panorama, o próximo tópico abordará o cenário da Educação de Jovens e Adultos angrense.

3.3 Educação de Jovens e Adultos em Angra dos Reis

Dissertar sobre a EJA em Angra dos Reis implica considerar sua tradição no município, principalmente pelo trabalho desenvolvido na década de 90. Autores como Sales (1998) e Serra

(2003)⁵⁴ aprofundam essa discussão e apresentam detalhes sobre a perspectiva do trabalho pedagógico e a postura adotada pelo poder público nesse período frente ao ensino de jovens e adultos no que tange à alfabetização de jovens e adultos.

As escolas públicas municipais de Angra dos Reis passam a ofertar o ensino aos jovens e adultos tendo por base o Decreto nº 1.570, de 08 de agosto de 1989, que criou o ensino Regular Noturno (RN), ofertando o 1º grau da educação básica (1ª a 8ª série). Essa política criou a possibilidade de atender aos anseios de grande parcela da população jovens e adultas do município, que até então não encontravam oferta de aumento da escolaridade (DUARTE, 2015, p. 67).

Segundo Serra (2003), na década de 1990 a experiência de um projeto de alfabetização de adultos realizado pela Prefeitura de São Paulo despertava o interesse pelo caráter político de alfabetizar, tratando também de questões relacionadas a cidadania. Era o Projeto MOVA-SP, que tinha como base teórico-prática a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Sales (1998, *apud* SERRA, 2003, p. 52) aponta-nos que após intercâmbio entre os órgãos dirigentes, a Prefeitura Municipal decide implantar, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Projeto MOVA-Angra⁵⁵, tendo suas primeiras aulas iniciadas em outubro de 1991 em 21 localidades do Município.

Em linhas gerais, na década de 1990, ocorrem dois movimentos de grande relevância no cenário da educação de jovens e adultos em Angra dos Reis. O primeiro deles é a oferta do ensino regular noturno, pela rede pública municipal; concomitante a esse, houve a elaboração e implementação do Projeto MOVA-Angra. Todavia, segundo Serra (2003) haviam divergências entre os modelos, sendo necessário a realização de encontros e diálogos entre os sujeitos envolvidos, com a finalidade de avançar na política educacional voltada aos jovens e adultos.

No ano de 1999, a Secretaria Municipal de Educação implementou uma grade curricular alternativa à já existente do Regular Noturno. Tal ação configurou-se como resultado de uma série de encontros, discussões e fóruns sobre a EJA no município. Essa nova roupagem que a EJA ganha apresentou-se como tentativa de viabilizar novas condições de escolarização e garantir outras

⁵⁴ O foco da pesquisa de Serra (2003) objetivou analisar as políticas e práticas que possibilitaram a implementação da grade curricular para o ensino regular noturno na rede municipal de Angra dos Reis.

⁵⁵ O MOVA-Angra tinha objetivos claros, de acordo com Serra (2003, p. 49), não se dispunha a ser mais uma campanha de alfabetização. Seus preceitos convergiam para a chamada Educação Popular, entendida aqui como uma série de experiências pedagógicas levadas a cabo majoritariamente por entidades ligadas a movimentos sociais e que trabalha com a “necessidade de encontrar atalhos, queimar etapas e, urgentemente, incluir os excluídos num processo não só educativo, mas, também, político, econômico, social e cultural”.

relações de ensino-aprendizagem que pudessem constituir uma concreta contribuição da escola pública para as vidas dos jovens e adultos trabalhadores da cidade (SERRA, 2003).

Enquanto modalidade, a Educação de Jovens e Adultos da rede pública municipal está amparada pela Deliberação nº 002 de 2007, do Conselho Municipal de Educação; e Resolução SEC nº 002 de 2008⁵⁶, que regulamenta o ensino na modalidade EJA na rede pública angrense. Esses dispositivos têm por finalidade instituir as diretrizes para a EJA, sob a forma presencial e definir a organização pedagógica da modalidade.

A Resolução SEC nº 002 de 2008 define em seus artigos 2º e 3º a temporalidade semestral na EJA. No entanto, as duas primeiras etapas do ensino fundamental (alfabetização) possuem temporalidade anual⁵⁷, tendo em vista a complexidade e exigência de maior tempo para a fase de alfabetização/letramento. O artigo 3º dessa Resolução determina, considerando as diretrizes nacionais do período, a idade mínima de 15 anos para ingresso na EJA. O artigo 4º apresenta o caráter inclusivo e garantia de direitos aos diferentes sujeitos que compõem a modalidade.

Art. 4º - A EJA atenderá a especificidade e a identidade própria desta modalidade considerando as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará nos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico que assegure: I – quanto à equidade: a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação; II – quanto à diferença: a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, a valorização do mérito de cada qual e o desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III – quanto à proporcionalidade: a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares em face das necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (PMAR, 2018, p. 7).

O primeiro segmento composto pelos anos do ensino fundamental na EJA está organizado da seguinte maneira, conforme Resolução SEC nº 002 de 2008:

Quadro 9 – Organização do Primeiro Segmento da EJA.

Primeiro Segmento da EJA (Ensino Fundamental)		
Ano de Escolaridade	Ensino	Período
Ano de Escolaridade: 1.1	Alfabetização	Anual

⁵⁶ O ano de 2007 é importante para a Educação de Jovens e Adultos pois foi o ano de implementação do FUNDEB. Esse fundo contribui financeiramente para o desenvolvimento da Educação Básica e engloba também a modalidade EJA.

⁵⁷ Conforme Resolução SECT nº 002 de 2010.

Ano de Escolaridade: 1.2	Alfabetização	Anual
Ano de Escolaridade: 1.3	Ensino Fundamental	Semestral
Ano de Escolaridade: 1.4	Ensino Fundamental	Semestral

Fonte: PMAR, 2018.

O segundo segmento/anos finais da EJA, ensino fundamental, está organizado conforme Resolução SEC nº 002 de 2008, na Rede Municipal de Ensino, da seguinte maneira:

Quadro 10 – Organização do Segundo Segmento da EJA.

Segundo Segmento da EJA (Ensino Fundamental)		
Ano de Escolaridade	Ensino	Período
Ano de Escolaridade: 2.1	Ensino Fundamental	Semestral
Ano de Escolaridade: 2.2	Ensino Fundamental	Semestral
Ano de Escolaridade: 2.3	Ensino Fundamental	Semestral
Ano de Escolaridade: 2.4	Ensino Fundamental	Semestral
Ano de Escolaridade: 2.5⁵⁸	Ensino Fundamental	Semestral

Fonte: PMAR, 2018.

O quadro 10 traz um dado relevante para compreender a dinâmica da modalidade, considerando que o segundo segmento da EJA está organizado de forma semestral. Nessa organização os estudantes conseguem concluir todas as séries, do segundo segmento do ensino fundamental no período de dois anos, enquanto no ensino regular, esse mesmo percurso levaria no mínimo quatro anos. A organização, com temporalidade e currículo mais flexível, representa um fator de grande impacto na opção de muitos jovens pela modalidade Educação de Jovens e Adultos (DUARTE, 2015).

A organização curricular da EJA da Rede Municipal de Ensino está regulamentada pelas resoluções SECT nº 002 de 2010 e SECT nº 002 de 2016. De acordo com a Resolução de 2010, em seu artigo 3º, a Educação de Jovens e Adultos apresenta as seguintes grades curriculares:

- I Etapa:

⁵⁸ Instituída pela Resolução SECT nº 003 de 2017.

Quadro 11 – Grade Curricular da EJA.

Matriz Curricular					
Turno: noturno		EJA 5anos / Demais Unidades Escolares			I Etapa
Base Nacional Comum	Componentes Curriculares	Fase I	Fase II	Fase III	Fase IV
	Língua Portuguesa	x	x	x	x
	Matemática	x	x	x	x
	Ciências	x	x	x	x
	História	x	x	x	x
	Geografia	x	x	x	x
	Artes	x	x	x	x
	Ed. Física	x	x	x	x
	Carga horária semanal	15	15	15	15
	Carga horária semestral	-	-	300	300
Carga horária anual	600	600	-	-	

Fonte: PMAR, 2010.

- II Etapa:

Quadro 12 – Grade Curricular da EJA.

Matriz Curricular					
Turno: noturno		EJA 5 anos / Demais Unidades Escolares			II Etapa
Base Nacional Comum	Componentes Curriculares	Fase I	Fase II	Fase III	Fase IV
	Língua Portuguesa	6	6	6	6
	Matemática	6	6	6	6
	Ciências	3	3	3	3
	História	3	3	3	3
	Geografia	3	3	3	3
	Artes	3	3	3	3
	Ed. Física	3	3	3	3
	Carga horária semanal	27	27	27	27
	Carga horária anual	540	540	540	540
Parte Diversificada					
Inglês	3	3	3	3	
Carga horária semanal	3	3	3	3	
Carga horária semestral	60	60	60	60	
Totais	Carga horária semanal	30	30	30	30
	Carga horária semestral	600	600	600	600

Fonte: PMAR, 2010.

Em 2016, através da Resolução SECT nº 002, artigo 1º, foi adicionada opção pela Língua Espanhola na parte diversificada do currículo, a critério da comunidade escolar. Já no ano de 2017, por meio da Resolução SECT nº 003, a Secretaria Municipal de Educação realiza determinadas alterações no funcionamento da EJA. O artigo 2º da Resolução modifica a organização da grade curricular dos anos finais do ensino fundamental, reduzindo a carga horária diária e alongando o curso em mais um semestre. Com isso, ocorre a criação da turma 2.5 (V fase da II etapa). O quadro 13 apresenta a nova grade curricular da II etapa.

Quadro 13 – Grade Curricular – Anos Finais.

Área do Conhecimento	Disciplina	Fase I	Fase II	Fase III	Fase IV	Fase V
Linguagens	Língua Portuguesa	4	4	4	4	4
	Inglês	2	2	2	2	2
	Arte	2	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2	2
Ciências Humanas	História	2	2	2	2	2
	Geografia	2	2	2	2	2
Ciências da Natureza	Ciências	2	2	2	2	2
Matemática	Matemática	4	4	4	4	4
Tempo-aula semanal:		20	20	20	20	20
Carga horária semanal:		16	16	16	16	16
Carga horária semestral:		320	320	320	320	320
CH Total: 1600 h						

Fonte: PMAR, 2018.

A Resolução SECT nº 003 de 2017 também altera a organização e oferta das vagas nas unidades escolares, formando Polos Pedagógicos Regionais de EJA. Desse modo, houve o agrupamento de escolas por região territorial. O artigo 1º da Resolução nº 003 de 2017 apresenta, exatamente, a redação da criação dos Polos:

Art.1º - Instituir os Polos Pedagógicos Regionais (PPR) de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que têm como objetivo promover uma política potencializadora do desenvolvimento socioeconômico regional, a partir da análise do acesso, da permanência e do sucesso escolar da população a que destina a modalidade de ensino na região.

§ 1º - Os PPR estão fundamentados na: I- oferta de EJA a partir da demanda da região; II- Especificidade do atendimento desta modalidade; III- possibilidade de projetos diferenciados para demandas específicas; IV- oferta permanente de EJA em cada PPR.

§ 2º - Admitir-se-á a oferta da modalidade EJA no período diurno e/ou noturno, vinculada ao Polo Pedagógico Regional, de acordo com a demanda e a especificidade do atendimento.

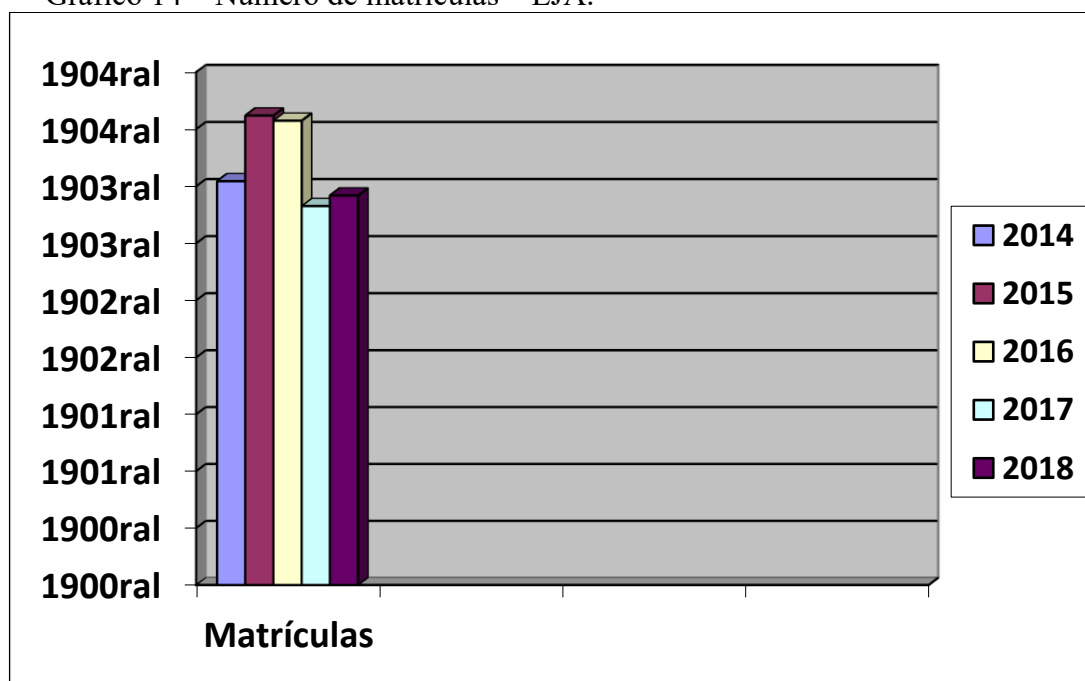
§ 3º - Os PPR serão implementados nas seguintes Unidades de Ensino: I - E. M. Nova Perequê; II - E. M. Áurea Pires da Gama; III - E.M. Profª Cleusa Fortes de Pinheiro Jordão; IV - E.M. Cornélio Verolme.

Neste sentido, em 2017 e 2018, a Educação de Jovens e Adultos ofertada pela rede municipal sofre um conjunto de alterações, modificando o cenário anterior no quesito oferta de vagas e redução da cobertura territorial. Ao optar pela organização em Polos Pedagógicos Regionais, algumas unidades escolares que ofertavam a EJA foram fechadas, impactando na

rotina de muitas comunidades e dos sujeitos que acessavam tais escolas. As alterações provocadas pela Resolução 003 de 2017 modificam uma série de questões no que tange a possibilidade de acesso dos estudantes aos PPR, visto que o ensino continua sendo ofertado, predominantemente, no período da noite e a questão do transporte público ainda se apresenta como um dificultador em Angra dos Reis.

Sobre o número de matrículas na EJA da Rede Municipal de Ensino, segundo dados do Censo escolar (INEP, 2018) o quantitativo de estudantes matriculados oscila no período entre os anos de 2014 e 2018. O gráfico 14 apresenta o total de matrículas efetivadas na rede pública municipal, entre os anos de 2014 até 2018.

Gráfico 14 – Número de matrículas – EJA.



Fonte: Deed/Inep/MEC, 2019.

Os números apresentados no gráfico 14 demonstram certa oscilação quanto ao número de matrículas na EJA. Embora ocorra determinado crescimento nos anos de 2015 e 2016, logo a taxa de matrícula apresenta queda, fechando o ano de 2018 com o quantitativo de 1.368 discentes matriculados. As informações apresentadas expõem movimento de diminuição das matrículas, cerca de 18%, quando comparamos os números de 2015 com o quantitativo de 2018.

Dados de matrículas presentes no sistema da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis (PMAR), no Portal SECT *online*, apresentam certa divergência quando comparados aos dados do Censo escolar/INEP. Enquanto o sistema da PMAR aponta para um total de 1.536 matrículas na EJA, considerando o primeiro semestre do ano de 2018, o censo escolar/INEP apresenta um

quantitativo de 1.368 alunos matriculados na rede municipal de Ensino, no mesmo ano. Essa divergência pode estar associada à diferença metodológica na coleta de dados entre as instituições e/ou até mesmo ao período que a rede municipal informa os dados de matrícula ao INEP/censo escolar. Dito isso, ao longo da investigação desta tese de doutorado utilizaremos os dados disponíveis no sistema da Secretaria Municipal de Educação de Angra.

Nesta direção, observa-se que o total de matrículas da EJA, 1.536 estudantes, em 2018, segundo PMAR (2019), estavam distribuídas da seguinte maneira, conforme quadro 14:

Quadro 14 – Unidades que ofertam a EJA.

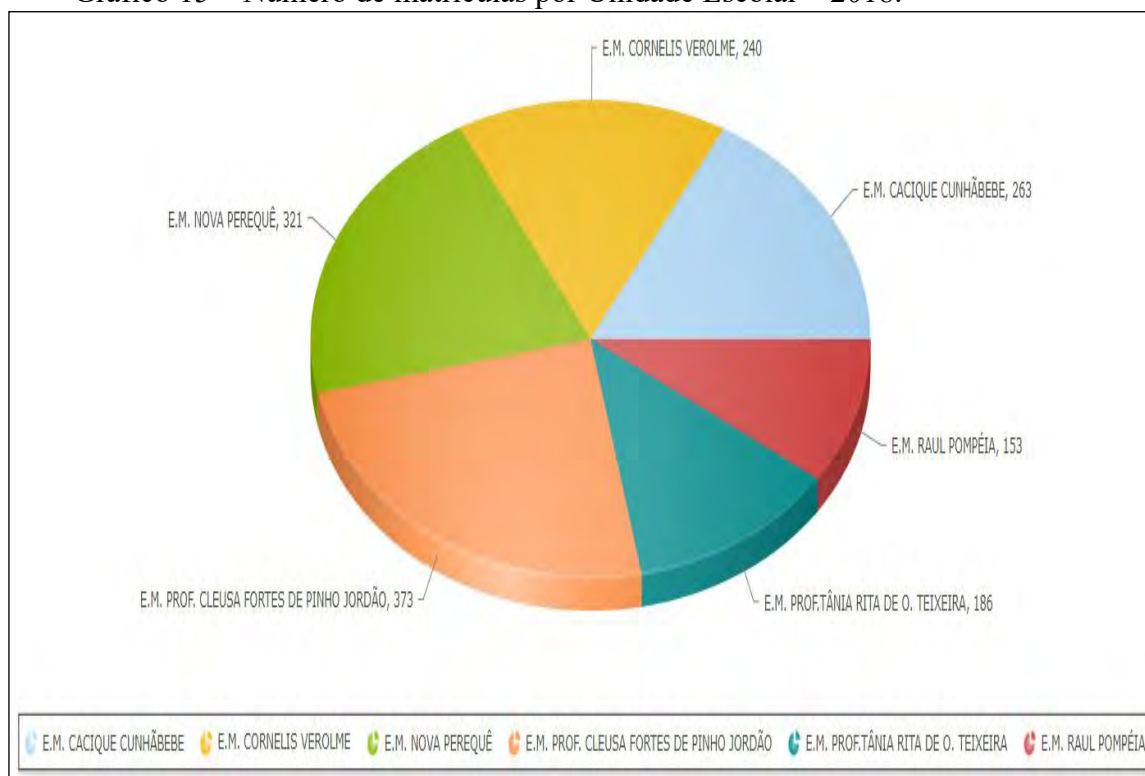
Unidade Escolar	Matrículas
E. M. Raul Pompéia	153
E. M. Tânia Rita	186
E. M. Cornelis Verolme	240
E. M. Cacique Cunhãbebe	263
E. M. Cleusa Jordão	373
E. M. Nova Perequê	321

Fonte: PMAR, 2019.

Reforçamos, conforme Resolução SECT nº 003 de 2017, que durante o ano de 2018 a Escola Municipal Raul Pompéia esteve vinculada ao PPR Cornélis Verolme e, a Escola Municipal Tânia Rita ao PPR Cleusa Fortes de Pinheiro Jordão. Em 2018 essas duas unidades continuaram em funcionamento, muito em função de pressões populares e até mesmo dos profissionais da educação que travaram verdadeira disputa para o não fechamento das unidades.

O Gráfico 15 apresenta a composição do quantitativo de estudantes da Educação de Jovens e Adultos por Polo Pedagógico Regional, no ano de 2018. Os dados apresentados referem-se ao total de matrículas, incluindo primeiro e segundo segmento da EJA.

Gráfico 15 – Número de matrículas por Unidade Escolar – 2018.

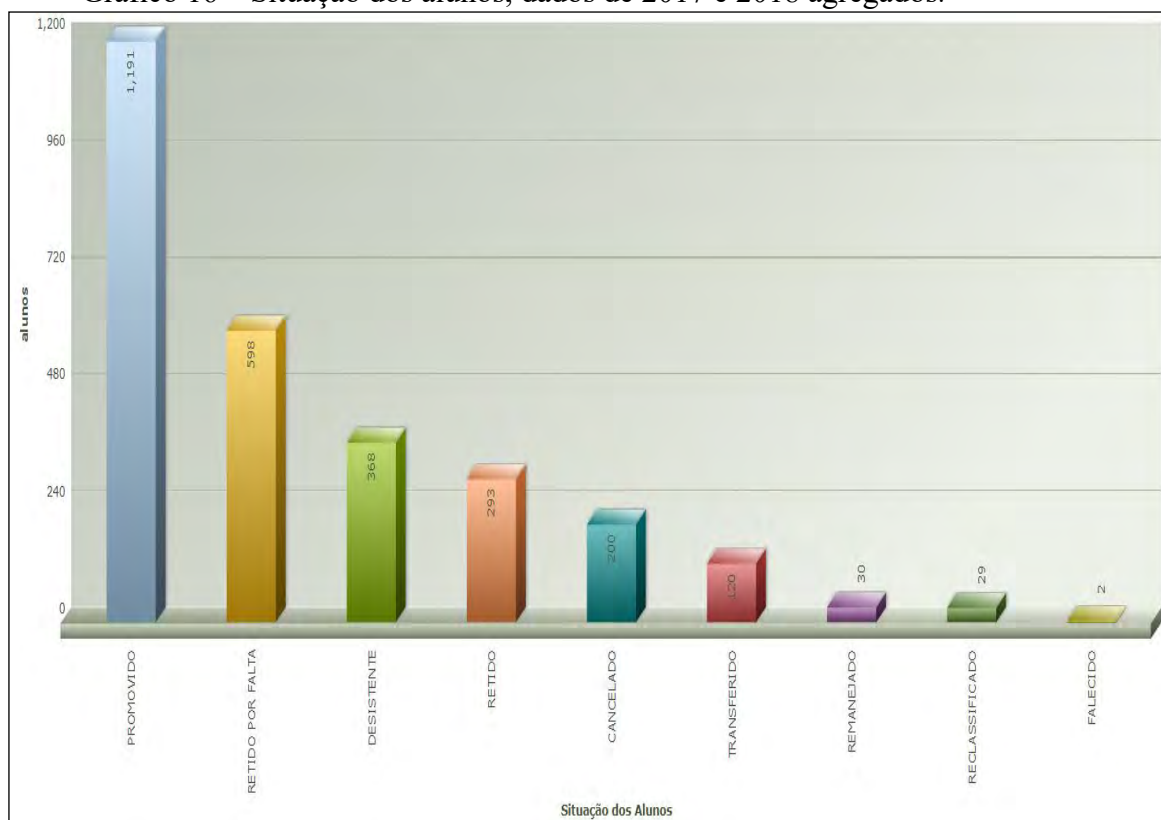


Fonte: PMAR, 2019.

Os dados presentes no gráfico 15 mostram a distribuição das matrículas por PPR. De acordo com os números expostos, verifica-se que a escola com o maior quantitativo de matrículas é a E. M. Cleusa Fortes Jordão, com 373 alunos matriculados. Ressalta-se que a Escola Cleusa Jordão está localizada no Bairro Japuíba, um bairro periférico do município e um dos mais populosos da região.

Sobre a situação acadêmica/resultados dos discentes da EJA na Rede Municipal, podemos observar uma série de elementos nos “achados” expostos abaixo. Para tal verificação, agregamos os resultados obtidos durante os anos de 2017 e 2018, que totalizou 2.831 matrículas. Como possibilidade de verificação realizamos o seguinte cruzamento de dados: **números de estudantes / situação do estudante**. As informações disponíveis na base de gerenciamento de dados estatísticos da Secretaria municipal de educação de Angra dos Reis permitem verificar as seguintes situações dos estudantes: a) promovido; b) retido por falta; c) desistente; d) retido; e) cancelado; f) transferido; g) remanejado; h) reclassificado; i) falecido. O gráfico 16 apresenta dados sobre a situação dos alunos, a partir da junção dos dados obtidos nos anos de 2017 e 2018, totalizando 2.831 matrículas.

Gráfico 16 – Situação dos alunos, dados de 2017 e 2018 agregados.



Fonte: PMAR, 2019.

Em síntese, ao agrupar os dados dos anos de 2017 e 2018, referente a questão “situação do aluno”, observamos determinadas tendências sobre o panorama da EJA em Angra. O primeiro resultado que chama atenção está relacionado ao número de alunos aprovados. O quantitativo total foi de 1.191 aprovações, que representa cerca de 42% do total das matrículas da EJA. Esse resultado impressiona, pois demonstra que menos de 50% dos estudantes conseguiram ser promovidos na modalidade, ou seja, permaneceram no mesmo ano de escolaridade.

Relacionado aos baixos índices de promoção, a EJA em 2017 e 2018, apresentou os seguintes dados: A) alunos retidos – 293 ou 10%; B) alunos retidos por falta – 598 ou 21%; C) Desistentes – 368 ou 13%; D) cancelados – 200 ou 7%. Os resultados chamam atenção e sinalizam para uma série de elementos e dificultadores presentes na trajetória escolar dos sujeitos que compõem a EJA. Ao nosso ver, esses elementos estão diretamente relacionados às tendências encontradas na revisão das produções acadêmicas sobre a presença de jovens na modalidade. Questões observadas nos relatos dos gestores e membros das ETP dos PPR auxiliam na compreensão desses dados.

Ao agregar o conjunto de discentes que aparecem nas situações de retido, retido por falta, cancelado e desistente, encontramos o quantitativo de 51% do total de estudantes da EJA,

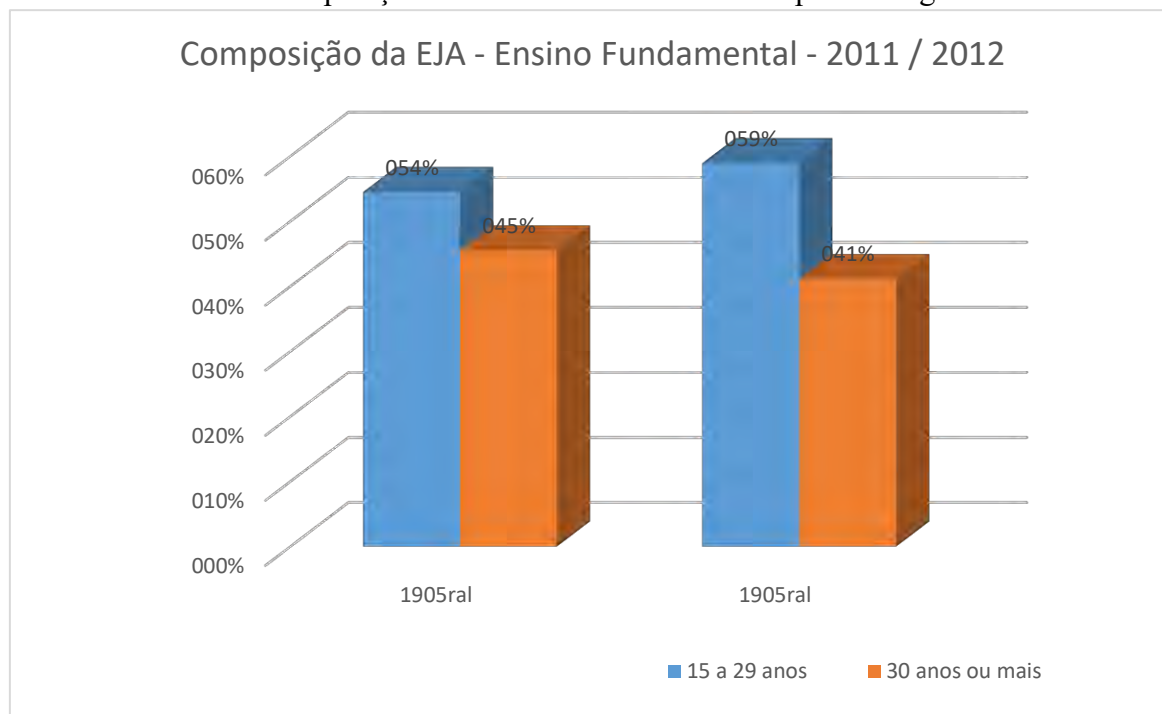
aproximadamente 1.440 matrículas. Esse dado pode sinalizar a respeito de muitos aspectos presentes tanto nas escolas de EJA da rede municipal, como no cotidiano dos sujeitos, das camadas populares, que frequentam as mesmas.

A seguir, apresentamos elementos mais detalhados sobre a composição etária na modalidade, resgatando dados gerais de matrícula da última década.

3.4 Composição etária da EJA

Sobre a composição etária da EJA municipal, encontramos dados que mostram a preponderância quantitativa de um perfil mais juvenil, faixa etária entre 15 e 29 anos. É importante ressaltar que essa tendência não acontece de maneira isolada na rede pública de Angra, há semelhanças com outras redes de ensino⁵⁹ do país. O gráfico 17 mostra a composição etária discente na EJA nos anos de 2011 e 2012. Nele, são apresentados dados de matrícula, aglutinados por faixa etária, sendo a primeira faixa de estudantes entre 15 e 29 anos e a segunda, aqueles com 30 anos ou mais.

Gráfico 17 – Composição etária da EJA - Rede Municipal de Angra dos Reis.



Fonte: Secretaria de Educação de Angra dos Reis – PMAR, 2012.

⁵⁹ De acordo com os dados do Documento Preparatório à VI CONFITEA (BRASIL, 2008).

Com base nas informações do gráfico 17, observamos que as faixas de idade correspondentes às juventudes se configuram com predominância quantitativa. Do total de matrículas da EJA, em 2011, mais de 54% correspondiam aos sujeitos jovens. Esse número aumenta em 2012, passando para 58,92%.

Dados de pesquisa⁶⁰ realizada pela Secretaria Municipal de Educação (SECT) nas unidades escolares do município, referente ao ano de 2012, reforçam tais dados e confirmam a presença quantitativa dos jovens na EJA. O resultado referente ao ano de 2012, mostra que dos 58,92% dos estudantes que tinham entre 15 e 30 anos (conforme gráfico 18), 44% pertenciam as faixas etárias que corresponde aos 16 a 20 anos, 6% entre 21 e 25 anos, e 8% correspondem aos discentes na faixa etária entre 26 a 30 anos.

Gráfico 18 – Faixa etária dos alunos (Período de 2012)



Fonte: Secretaria de Educação de Angra dos Reis, 2012.

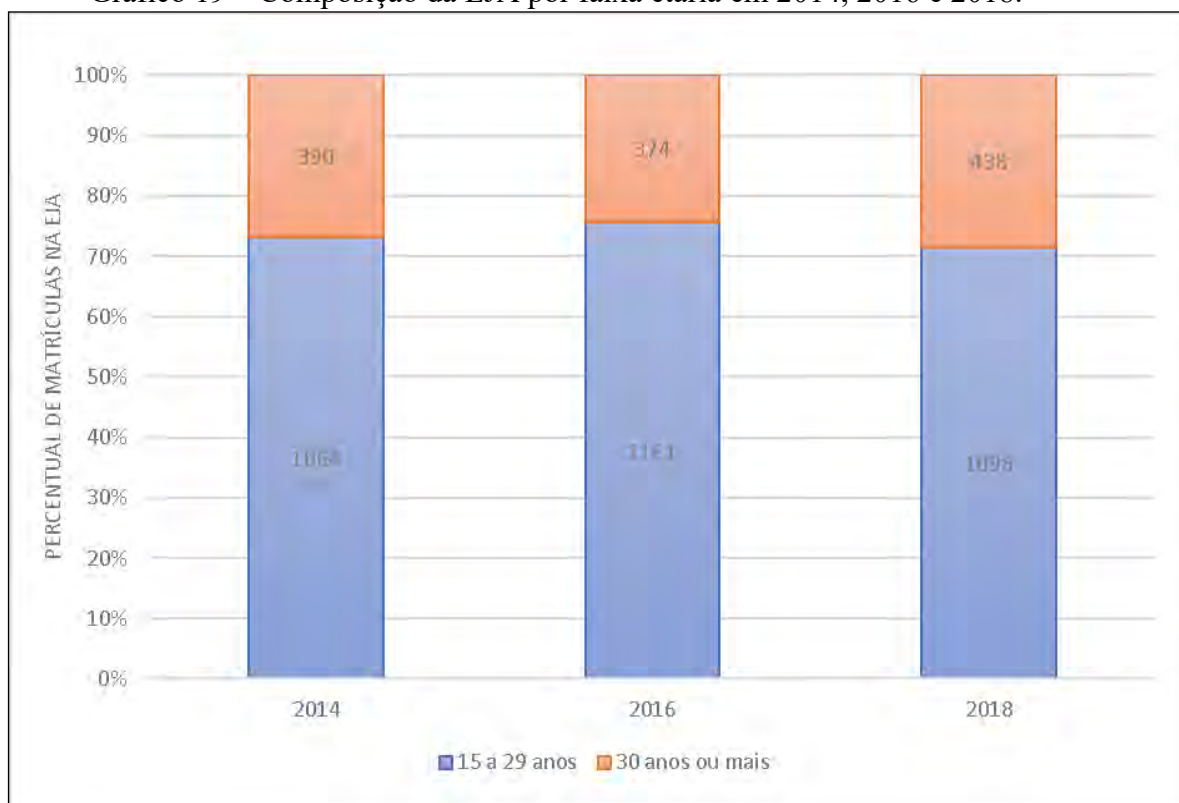
Ao analisar os dados por faixa etária, é possível perceber grande diferença no quantitativo de alunos mais jovens, os de 16 a 20 anos, que representavam 44,22% das matrículas. O número de estudantes jovens chega a ser duas vezes maior que o segundo grupo

⁶⁰ Pesquisa realizada pela SECT nas Unidades Escolares da Rede Municipal, com educandos da 1º e 2º etapa do Ensino Fundamental. Foram divulgados dados em período diferentes, o primeiro entre 2010-2011 e posteriormente, nova pesquisa no período de 2012.

etário com maior quantitativo, os de 31 a 40 anos. Nesse sentido, os achados referentes ao período de 2012 já sinalizavam sobre o grande número de jovens na EJA, principalmente aqueles das faixas etárias de menor idade.

Nos anos que seguem, a tendência de maioria quantitativa de discentes com faixa etária entre 15 e 29 anos se consolida na Educação de Jovens e Adultos, sendo uma das características da EJA angrense. Ao observar dados referentes aos períodos de 2014, 2016 e 2018, é possível identificar essa dinâmica. O gráfico 19 apresenta a composição etária da EJA entre esses anos, dividida por faixa etária.

Gráfico 19 – Composição da EJA por faixa etária em 2014, 2016 e 2018.

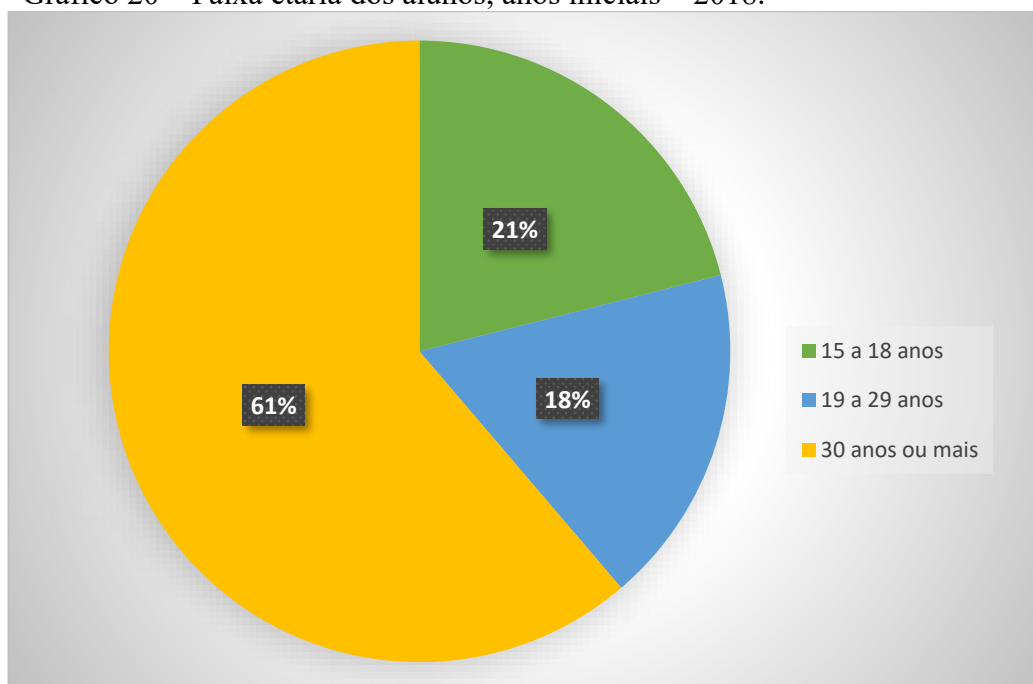


Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Com base nos dados referentes a composição etária da EJA, nos anos de 2014, 2016 e 2018, podemos inferir que mais de 70% dos estudantes matriculados são aqueles de faixa etária entre 15 a 29 anos. Ao longo do período observado, a taxa média entre 70% e 75% se mantém, sinalizando qual público tem acessado, majoritariamente, a modalidade. Esse dado é de grande relevância no contexto da EJA angrense, por representar possibilidade de diálogo e aproximação entre os sujeitos demandantes e o conjunto de políticas/ações educacionais e práticas pedagógicas dos Polos.

Outro dado importante, aliás, um elemento chave, está na divisão das faixas etárias quando observada entre os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, e, até mesmo dentro do conjunto etário de 15 a 29 anos. Para isso, como forma de exemplificar a questão – que será aprofundada no próximo capítulo – apresentamos nos gráficos 20 e 21 a composição etária da EJA no ano de 2018, focando por segmento do ensino fundamental. O gráfico 20 trata sobre os anos iniciais e o gráfico 21 sobre os anos finais.

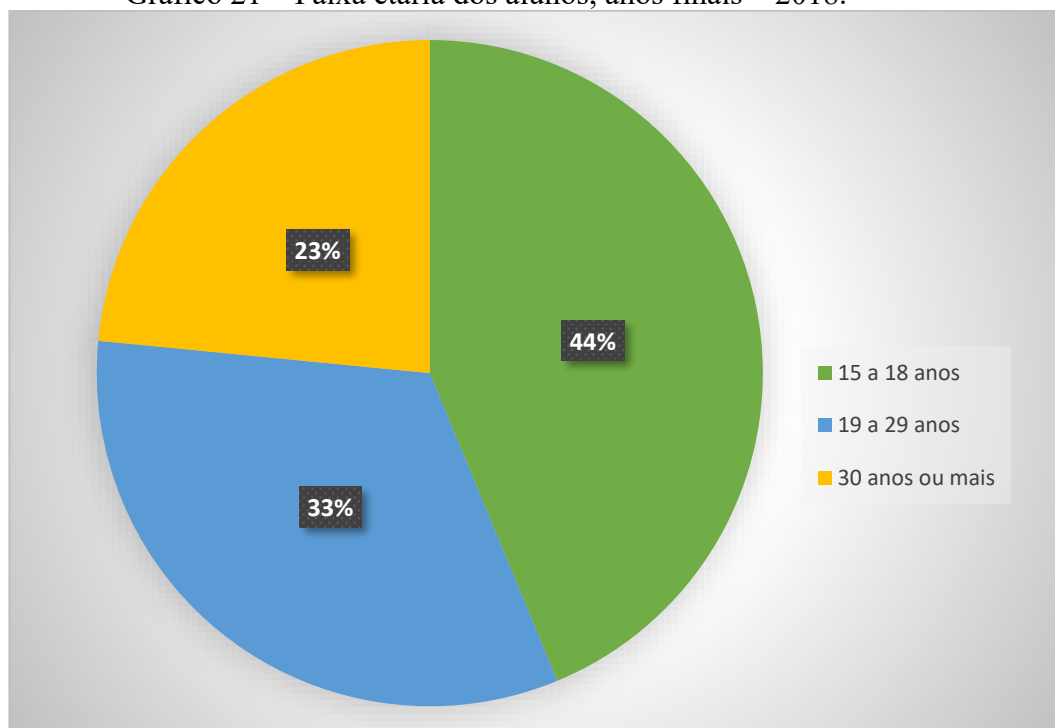
Gráfico 20 – Faixa etária dos alunos, anos iniciais – 2018.



Fonte: Elaborado pelo Autor, 2022.

Observando a composição etária dos anos iniciais da EJA, no ano de 2018, podemos perceber um quantitativo muito maior do número de estudantes com idade de 30 anos ou mais, o que pode indicar que os estudantes mais jovens conseguem avançar nos anos iniciais, no ensino regular, e, por consequência, não precisam utilizar a EJA. Já nos anos finais, a composição etária muda radicalmente, conforme dados presentes no gráfico 21.

Gráfico 21 – Faixa etária dos alunos, anos finais – 2018.



Fonte: Elaborado pelo Autor, 2022.

Os resultados surpreendem ao apontar que aproximadamente 44% das matrículas da EJA, nos anos finais, são compostas pelo público com faixa etária de 15 a 18 anos. As faixas etárias com maior quantitativo são as de 16 e 17 anos, que juntas representam mais de $\frac{1}{4}$ do total das matrículas dos anos finais. Ao mesmo tempo que a presença dos alunos jovens aumenta nas escolas de EJA, percebemos a saída dos estudantes com idade mais elevada.

Esses elementos, que fazem parte do contexto da modalidade no cenário de angrense, são desenvolvidos no capítulo que segue, ao tomar como protagonismo o diálogo e interlocução com gestores e membros dos Polos Pedagógicos Regionais de EJA da rede municipal. Nosso esforço será de compreender e analisar, a partir das respostas e dados qualitativos, diferentes atravessamentos e dinâmicas que possam estar associadas a presença dos jovens, cada vez mais jovens, na Educação de Jovens e Adultos.

4 OLHARES DE GESTORES E PEDAGOGOS/AS DOS POLOS PEDAGÓGICOS REGIONAIS DE EJA

Neste capítulo debatemos sobre diversos elementos presentes nos relatos e diálogos dos entrevistados, no que tange a presença dos jovens na EJA. Nosso esforço está em apresentar, analisar e discutir esses dados, dialogando com o conjunto de dados quantitativos e teóricos que sustentam a investigação. Ao considerar os objetivos da tese e as escolhas metodológicas, destacamos que a análise focará questões, processos e elementos que possam influenciar nas dinâmicas de composição do perfil etário da EJA angrense.

Como apontado na introdução, realizamos entrevistas com sete profissionais da educação, gestores e pedagogos/as que atuam nos PPR, com objetivo de compreender diferentes elementos e processos referentes à presença de jovens na Educação de Jovens e Adultos, particularmente, aqueles com idade entre 15 e 18 anos. Ressaltamos que as entrevistas seguiram roteiro pré-determinado, ficando o entrevistado livre para responder ou não qualquer uma das questões.

O processo de análise das entrevistas seguiu certos princípios e critérios, dada a complexidade da temática investigada e os objetivos da tese. Durante diferentes momentos e etapas desse trabalho (entrevista, transcrição das falas e análise das mesmas) consideramos os pressupostos da pesquisa qualitativa, as indicações de Bogdan e Biklen (1994), além dos que seguem: i) Não existem respostas objetivas ou/e exatas sobre um movimento dinâmico e complexo, nesse caso, o aumento do número de jovens na EJA; ii) Há diversas e desiguais formas de viver as juventudes e seus atravessamentos de classe, étnico raciais, de gênero, entre outros aspectos; iii) A importância dos elementos e processos que operam no meio social e no interior do sistema escolar; iv) Não neutralidade do pesquisador/entrevistador nas etapas executadas (formulação de questões, entrevista, compreensão das respostas, transcrição e análise); v) Concepção sobre os sujeitos entrevistados (gestor/a e pedagogo/a) como educador e implementador da política educacional da rede municipal angrense.

Fundamentados nas falas, identificamos quatro categorias dominantes, são elas: i) Concepções dos gestores e equipe técnico pedagógica sobre a EJA; ii) Percepções sobre o perfil dos jovens da EJA; iii) Presença dos jovens na modalidade; iv) Elementos e processos relacionados à presença de jovens na EJA da Rede Municipal de Angra dos Reis. O quadro 15 apresenta as categorias de análise e subcategorias que as compõem.

Quadro 15 – Categorias de Análise

Categorias de Análise	
Categorias	Subcategorias
Concepções dos gestores e equipe técnico pedagógica sobre a EJA	<ul style="list-style-type: none"> • “Modalidade importante” • Múltiplos significados • Oportunidade de desenvolvimento pessoal e acadêmico • Desafios
Percepções sobre o perfil dos jovens da EJA	<ul style="list-style-type: none"> • Percepções gerais sobre os jovens da/na EJA • Aprendizagem e aproveitamento acadêmico • Relações com/na escola
Presença dos jovens na modalidade	<ul style="list-style-type: none"> • Relações entre os educandos • Desafios • Modos juvenis na EJA e as ações / estratégias dos Polos
Elementos e processos relacionados à presença de jovens na EJA da Rede Municipal de Angra dos Reis	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultadores no âmbito da escolarização • Diferentes “usos” da EJA • Dificultadores presentes no âmbito das juventudes das classes populares

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

De maneira geral, as falas dos gestores e membros das equipes técnico-pedagógicas apresentaram contexto desafiador sobre os jovens que estudam na modalidade, principalmente, no que diz respeito aos estudantes com faixa etária entre 15 e 18 anos. Ao longo do capítulo, apresentaremos os principais achados, buscando relacionar e discutir com conceitos e teorias que embasam a pesquisa.

4.1 Perfil dos entrevistados

Para traçar o perfil dos respondentes, realizamos diversas perguntas, dentre elas: i) função; ii) polo de atuação; iii) sexo; iv) tempo de experiência na EJA; v) formação específica para atuar na EJA. Ao analisar os dados já consolidados, identificamos como perfil dos respondentes o que segue no quadro 16.

Quadro 16 – Perfil dos entrevistados

Participantes	Gestor		Pedagogo/a		Total
		4		3	
Sexo	Feminino			Masculino	
	6			1	
Formação em EJA	Sim		Não		Não respondeu
	2		4		1
Tempo de experiência na EJA	0 a 5 anos	6 a 10 anos		11 a 20 anos	Mais de 20 anos
	3	1		1	2

Fonte: Elaborado pelo Autor, 2022.

Conforme dados acima, do conjunto dos respondentes a maioria é do sexo feminino, não tendo formação específica na área da Educação de Jovens e Adultos, embora, indicam participação em cursos de formação continuada que a rede municipal oferece. Sobre a questão do tempo de experiência na EJA, o grupo se mostrou heterogêneo, apresentando percursos variados de acordo com cada profissional. Outro ponto que merece destaque é o fato que esses profissionais atuam na EJA e no ensino regular. Essa questão é importante, pois possibilita aos respondentes maior visibilidade sobre as dinâmicas de escolarização dos estudantes.

4.2 Concepções sobre a Educação de Jovens e Adultos: Paradoxo entre “lugar de desenvolvimento acadêmico e pessoal” e “adaptação do diurno”.

Através das falas e posicionamentos dos educadores que participaram da pesquisa, foi possível perceber diferentes concepções sobre a EJA. Constatamos que a modalidade tem sido vista por diferentes enfoques, aparecendo como “*importante e necessária*” para alguns, e tendo “*diferentes sentidos*” de acordo com público que a acessa. De forma geral, os entrevistados apontaram na perspectiva da necessidade de oferta e ampliação de vagas, na rede municipal, considerando a demanda existente. O quadro 17, apresenta a categoria “Concepções de EJA” e suas subcategorias; a seguir discutiremos sobre os resultados encontrados e como estes podem, ou não, influenciar o cotidiano escolar.

Quadro 17 – Concepções dos gestores e equipe técnico pedagógica sobre a EJA

Categoria de Análise: Concepções dos gestores e equipe técnico pedagógica sobre a EJA		
Subcategorias	Sujeitos	Exemplos
“Modalidade Importante”	Sujeito – 1 Polo – A	“Modalidade muito importante para formação de jovens e adultos que estão em defasagem idade escolaridade e não puderam terminar os estudos enquanto jovem.”
	Sujeito – 1 Polo – D	“A EJA é algo necessário e fundamental, visto que muitas pessoas, por um motivo ou por outro, não conseguem concluir os seus estudos no período correto.”
“Múltiplos Significados”	Sujeito – 2 Polo – B	“A EJA, atualmente, representa muito mais do que um espaço de educação formal para jovens, adultos e idosos. Ela tem um sentido muito específico para cada público pela diversidade do público que atende, que para muitos ela significa uma única saída, uma única forma de conciliar educação e trabalho, já para outros significa um espaço de socialização e convivência, e para outros uma forma de alcançar objetivos profissionais e ascensão no mercado de trabalho.”
	Sujeito – 1 Polo – C	“[...]eu vejo como uma potencialidade, possibilidades diversas.”
“Oportunidade de desenvolvimento pessoal e acadêmico”	Sujeito – 2 Polo – A	“(A Educação de Jovens e Adultos) oportuniza o acesso do aluno ao ambiente escolar. Muitos porque não tiveram sucesso, por diversos fatores. Chegam na escola querendo esse apoio, esse incentivo para estudar, para ter uma promoção no emprego ou melhorar sua situação e sonhar com algo melhor. Então a escola, a EJA, oportuniza este acesso aos alunos.”
	Sujeito – 2 Polo – D	“[...] a gente trabalha nos Anos Iniciais, desde a primeira etapa, e a gente vê uma transformação muito grande desses alunos, principalmente os adultos. Uma mudança de atitude, de postura, de confiança, de autonomia muito importante. Eu considero que é uma modalidade que faz muita diferença para esse público.”
“Desafio(s)”	Sujeito – 1 Polo – D	“[...] como toda educação neste país, eu acho que falta investimento na EJA. Investimento específico para a EJA, para formação de professores, material adequado, é... uma realidade que seja compatível com os alunos que a gente tem. É, para mim ainda existe uma adaptação que não é muito bem-feita daquilo que é realizado no diurno, que a gente adapta para o noturno. Então, eu acho que ainda falta uma política que seja voltada exclusivamente para a Educação de Jovens e Adultos.”
	Sujeito – 1 Polo – A	“Esta modalidade hoje não é vista como prioridade do município o que para mim é uma questão muito

		grave, até pela questão de alunos que a EJA não atende. Eles acabam entrando na escola e indo embora sem que a gente dê o necessário atendimento para conclusão do Ensino Fundamental. Sobre a estrutura física, é o que sobra do diurno... Então eu vejo que hoje a gente não tem um plano específico para o atendimento dos alunos dessa diversidade, da questão toda que envolve os alunos da noite, principalmente em relação a trabalho, em relação à biblioteca, ter espaços abertos à noite para eles... Então, vai muito nessa linha, não tendo uma educação pensada para eles [...]”.
	Sujeito – 1 Polo – C	“Bem, entre os aspectos da modalidade da EJA no município de Angra dos Reis o que eu tenho visto, assim, de negativo, é o fechamento de alguns espaços escolares. Pois antigamente, até mesmo recente, o município ofertava o maior número de vagas para essa modalidade, tínhamos mais escolas que ofereciam a modalidade, e o que temos visto de uns três anos para cá é o fechamento dessa modalidade em algumas unidades escolares. Atualmente, nós contamos aqui no município com umas quatro ou cinco escolas que atendem essa modalidade de ensino no noturno. Então, vejo isso como um fato que está sendo negativo, pois têm muitas pessoas que querem estudar, muitas pessoas reclamando quando fecham essas unidades em seus bairros, porque eles têm de se deslocar para outros bairros [...]”

Fonte: O autor, 2022.

O quadro 17 traz a construção da categoria de análise “Concepções dos gestores e equipe técnico pedagógica sobre a EJA” e suas subcategorias, apresentando exemplos⁶¹ extraídos das respostas, sobre cada subcategoria.

Sobre a análise dos dados, percebemos que os gestores e membros da ETP apresentam diferentes posicionamentos sobre a concepção de EJA e o trabalho desenvolvido cotidianamente nos Polos. Tal observação foi fundamental na compreensão das dinâmicas, muito diversas, que cada sujeito apresentou. Consideramos que cada Polo Pedagógico Regional de EJA está inserido em um determinado contexto e realidade que podem apresentar variações quanto aos aspectos do bairro, transporte público, índice de violência, contexto econômico,

⁶¹ Os exemplos apresentados não retratam, necessariamente, a opinião de todos os entrevistados sobre a temática. Entretanto, indicam tendências no que tange as experiências e percepções do grupo de gestores e membros de equipe técnico pedagógica frente ao trabalho desenvolvido nos Polos Pedagógicos Regionais de EJA do Município de Angra dos Reis. A opção por determinados trechos e organização das narrativas – os exemplos – fazem parte do conjunto de análise da pesquisa, fundamentado nos apontamentos metodológicos de Bogdan e Biklen (1994).

histórico, cultural e social, o que pode influenciar nas vivências e experiências de cada profissional/sujeito envolvido na pesquisa.

No que tange às concepções de EJA, foi possível perceber a importância e relevância que os gestores e membros das ETP deram à modalidade. Ao longo das falas sempre tiveram o cuidado de enfatizar a importância da oferta de vagas e necessidade de ampliação devido à demanda existente. O caráter da importância da modalidade na vida dos estudantes também aparece de maneira predominante, no sentido do desenvolvimento dos sujeitos que passam pelos bancos escolares. Sobre isso, constatamos em determinadas falas que por mais que se tenham consciência da relevância do trabalho desenvolvido nos polos e da diversidade dos sujeitos que acessam a modalidade, ainda assim, fica “subentendido” que existe um perfil que teria “direito” de estar naquele espaço e, um outro perfil, que não “quer” aproveitar a oportunidade de estudar e avançar nas etapas de escolarização. Muitos relatos contribuíram para esse entendimento, indicando que um determinado público seria “prejudicado”. Segundo um dos entrevistados, a EJA seria uma:

“Modalidade muito importante para formação de jovens e adultos que estão em defasagem idade escolaridade e não puderam terminar os estudos enquanto jovem. É um trabalho que vai além só da questão da instrução, uma formação para a cidadania, que para mim tem uma demanda muito grande. Uma demanda reprimida, e a gente não acessa os alunos que realmente precisam da modalidade.” (Sujeito – 1/Polo – A).

De forma complementar a essa perspectiva de EJA como “Muito importante”, um(a) outro(a) entrevistado(a) respondeu:

“É necessária! É importante em diversos aspectos, não só na área técnica, mas, apesar de serem adultos, muitos são jovens, já deveriam estar formados. Mas... a gente trabalha nos anos iniciais, desde a primeira etapa, e a gente vê uma transformação muito grande desses alunos, principalmente os adultos. Uma mudança de atitude, de postura, de confiança, de autonomia muito importante. Eu considero que é uma modalidade que faz muita diferença para esse público.” (Sujeito – 2/Polo – D)

Com base nas respostas, duas questões ficam explícitas. A primeira, está no entendimento e reconhecimento da importância da EJA enquanto modalidade da Educação Básica. Outro ponto que chama a atenção está na percepção, por parte dos entrevistados, de uma demanda existente que não consegue acessar ou dar prosseguimento aos estudos, mesmo na modalidade EJA. Esse fato sinaliza limitações no/do sistema escolar, dificuldades encontradas pelos educandos e a existência de quantitativo de sujeitos que ainda não concluíram

o ensino fundamental no Município de Angra dos Reis⁶². De acordo com o Sujeito-1/Polo-D: “A EJA é algo necessário e fundamental, visto que muitas pessoas por um motivo ou por outro não conseguem concluir os seus estudos no período correto”.

Em geral, os relatos dos gestores e membros da ETP apontam para a grande relevância da EJA. Destacam a importância na mudança de vida e de postura dos educandos, a necessidade de ampliação de oferta na rede de Angra e reforçam a presença de perfis distintos nos bancos escolares. No entanto, falas tais como: “alunos que realmente precisam”, “já deveriam estar formados” e “período correto”, não deixam de estar presentes nos discursos analisados, algo que, de certa maneira, deixa de considerar a perspectiva da educação ao longo da vida e possibilidades de aprender em diversos momentos do ciclo vital.

Sobre a perspectiva da EJA enquanto possibilidade de desenvolvimento pessoal e acadêmica dos educandos, gestores e membros das ETP frisaram que os estudantes, em geral, entram de uma forma e saem de outra maneira totalmente modificada. Nesse sentido, mostram que a EJA procura desenvolver os sujeitos de forma integral, ou seja, em aspectos educacionais, sociais, nas relações com o outro, situações do mundo do trabalho e, ainda, em aspectos tais como autoimagem e melhor aceitação, principalmente no caso de estudantes que iniciam nas turmas de alfabetização e desenvolvem o conhecimento sobre situações de leitura e escrita. O entrevistado (Sujeito -2/Polo - A) diz:

A EJA [...] oportuniza o acesso do aluno ao ambiente escolar. Muitos por que não tiveram sucesso, por diversos fatores. Chegam na escola querendo esse apoio, esse incentivo para estudar, para ter uma promoção no emprego ou melhorar sua situação e sonhar com algo melhor. Então a escola né, a EJA oportuniza esse acesso aos alunos. E a escola, tem de estar aberta, e ser maleável, bem aberta em atender esses alunos em suas diversas dificuldades, tanto em questões de trabalho, esse receio, esse medo de estar na escola por ter passado por diversas situações no ensino diurno, porque muitos, por diversos fatores saem da escola porque acham que não consegue. Então, tanto o professor como a equipe precisam trabalhar com esse aluno com um diálogo aberto para com eles [...].

O relato que segue complementa essa concepção, mostrando como o trabalho realizado na EJA pode ser um diferencial na trajetória dos sujeitos. Segundo o “Sujeito-2/Polo-D”: “[...] a gente trabalha nos anos iniciais, desde a primeira etapa, e a gente vê uma transformação muito grande desses alunos, principalmente os adultos. Uma mudança de atitude, de postura, de confiança, de autonomia, muito importante. Eu considero que é uma modalidade que faz muita diferença para esse público.”

⁶² Estudos de Julião (2017) apresentam dados sobre a demanda de sujeitos, da Região da Costa Verde, que não concluíram o Ensino Fundamental.

A entrevista do “Sujeito-1/Polo-C” ratifica essa concepção, sinalizando sobre a Educação de Jovens e Adultos, que:

Essa modalidade de ensino na verdade, antigamente conhecida como supletivo, era para atender aquele público que antes estava fora da escola por muito tempo ou não tinha concluído o Ensino Fundamental, ou também para atender aquelas pessoas que não tiveram oportunidade de estudar no tempo certo e atingiram certa idade sem ter concluído o Ensino Fundamental. Então, eu acho que a EJA vem nesse sentido, de dar oportunidade a essas pessoas. Hoje, o contexto está um pouco mudado, porque hoje a gente está vendo a EJA como possibilidade até mesmo para aqueles meninos com 15, 16 anos, que ainda não concluíram o ensino fundamental. Então, eu vejo como uma potencialidade, possibilidades diversas [...]

O relato acima é de grande importância nessa investigação, pois indica a EJA como potencialidade e possibilidades diversas, não se fechando em modelos rígidos ou ações pontuais. Sinaliza ainda sobre a presença dos jovens “*meninos com 15, 16 anos*” nas turmas da Educação de Jovens e Adultos de ensino fundamental. Esse movimento, já perceptível na fala apresentada, relaciona-se com a diversidade dos sujeitos que compõem a modalidade e a presença dos jovens, cada vez mais jovens.

Notamos que a questão da diversidade do público que compõe a EJA, de certa maneira, afeta a visão dos entrevistados, pois de acordo com os diferentes perfis de estudantes altera-se também o sentido que a escola pode representar para esses, nesse caso, gestores e pedagogos(as) situaram essa dinâmica mostrando que a EJA pode representar sentidos muito diferentes de acordo com o conjunto de educandos. Sobre isso, apontaram que discentes com idades entre 15 e 18 anos, em geral oriundos do ensino regular diurno, buscam um determinado objetivo na modalidade. Já os estudantes na fase adulta, ainda segundo gestores e pedagogos(as), apresentam outro tipo de relação com a escola. E, para o público com maior idade, geralmente acima de 60 anos, o sentido da escola torna-se totalmente diferente dos grupos anteriores. O relato abaixo sintetiza essa percepção.

A EJA, atualmente, representa muito mais do que um espaço de educação formal para jovens, adultos e idosos. Ela tem um sentido muito específico para cada público, pela diversidade do público que atende, que para muitos ela significa uma única saída, uma única forma de conciliar educação e trabalho, já para outros significa um espaço de socialização e convivência, e para outros uma forma de alcançar objetivos profissionais e ascensão no mercado de trabalho. Então, apesar das dificuldades que a modalidade enfrenta no país, ela ainda é um meio de inserção dessas pessoas no mercado de trabalho, de socialização, de aprendizado, de construção de relações sociais, então assim: tem múltiplos significados. (Sujeito-2/Polo-B).

Nesse sentido, a concepção de EJA como *múltiplos significados* oportuniza o reconhecimento da heterogeneidade dos sujeitos que compõem este cenário diverso e cheio de

potencialidades. Reconhecer a presença de diferentes perfis no ambiente escolar da/na modalidade pode contribuir com o diálogo e desenvolvimento de uma escola inclusiva e plural, favorecendo a construção de pontes entre diferentes realidades que se esbarram, cotidianamente, em corredores, pátio e salas de aula das instituições.

Na escola em que atuo a equipe pedagógica e diretiva busca sempre desenvolver projetos com objetivo de discutir com os alunos as questões da diversidade cultural, da desigualdade, da diversidade de gênero, a questão da africanidade. E essas questões, esses projetos que a gente trabalha é sempre no sentido de estar atualizando o aluno e nos atualizando também em relação as transformações sociais, as transformações que a sociedade está vivendo rotineiramente e muito rápido, e a gente tem que estar se atualizando também com essa preocupação. Estar trabalhando isso, para que a escola esteja sempre viva, frequente na sociedade. Para que ela não se torne uma coisa a parte e sim atuante na sociedade. (Sujeito – 1/Polo – B).

A fala do “Sujeito-1/Polo-B” indica a necessidade de a escola, como um todo, ser aberta e sensível às dinâmicas sociais e culturais, desenvolvendo em suas práticas, ou, buscando aproximar a realidade dos sujeitos ao fazer pedagógico.

Outro ponto de grande relevância encontra-se na subcategoria *desafios*. Nela, reunimos informações e dados sobre desafios de diversas ordens tais como sociais, econômicas, educacionais, políticas, culturais, territoriais, entre outras, que se manifestam no cotidiano escolar e na trajetória dos educandos da EJA.

A concepção de EJA enquanto “desafios”, presente nas falas dos entrevistados, relaciona-se com uma multiplicidade de elementos e interseções da escola, o meio social e seus atravessamentos. Pela impossibilidade de relacionar todas as variáveis apresentadas, devido às limitações dessa investigação, nossa opção foi de destacar três questões que impactam diretamente o desenvolvimento do trabalho da gestão escolar e as práticas pedagógicas na EJA. Desse modo, apontamos os seguintes movimentos: i) adaptação do ensino regular; ii) ausência de políticas educacionais; iii) fechamento de turmas da EJA. Os relatos abaixo apontam de maneira individual, porém complementares, tais situações. De certa forma, sinalizam para um conjunto de elementos e processos que se manifestam na EJA da rede municipal angrense, algo que não ocorre de forma “natural”, mas, é resultado de ações/intencionalidade política ou falta dessas. As falas indicam a percepção de gestores e membros das ETP sobre esses aspectos:

[...] como toda educação neste país, eu acho que falta investimento na EJA. Investimento específico para a EJA, para formação de professores, material adequado, é... uma realidade que seja compatível com os alunos que a gente tem. É, para mim ainda existe uma adaptação que não é muito bem-feita daquilo que é realizado no diurno, que a gente adapta para o noturno. Então, eu acho que ainda falta uma política

que seja voltada exclusivamente para a Educação de Jovens e Adultos (Sujeito – 1/Polo – D).

Essa modalidade hoje não é vista como prioridade do município o que para mim é uma questão muito grave, até pela questão de alunos que a EJA não atende. Eles acabam entrando na escola e indo embora sem que a gente dê o necessário atendimento para conclusão do ensino fundamental. Sobre a estrutura física, é o que sobra do diurno... Então eu vejo que hoje a gente não tem um plano específico para o atendimento dos alunos dessa diversidade da questão toda que envolve os alunos da noite, principalmente em relação a trabalho, em relação à biblioteca, ter espaços abertos à noite para eles... Então, vai muito nessa linha, não tendo uma educação pensada para eles[...]. (Sujeito – 1/Polo – A).

“Bem, entre os aspectos da modalidade da EJA no município de Angra dos Reis o que eu tenho visto, assim, de negativo, é o fechamento de alguns espaços escolares. Pois antigamente, até mesmo recente, o município ofertava o maior número de vagas para essa modalidade, tínhamos mais escolas que ofereciam a modalidade, e o que temos visto de uns três anos para cá é o fechamento dessa modalidade em algumas unidades escolares. Atualmente, nós contamos aqui no município com umas quatro ou cinco escolas que atendem essa modalidade de ensino no noturno. Então, vejo isso como um fato que está sendo negativo, pois têm muitas pessoas que querem estudar, muitas pessoas reclamando quando fecham essas unidades em seus bairros, porque eles têm de se deslocar para outros bairros [...]” (Sujeito – 1/Polo – C).

Os relatos indicam aspectos sensíveis no que diz respeito à educação enquanto direito de todos e certas fragilidades na oferta e implementação da política de EJA no município. Questões como fechamento de turmas, falta de estrutura e/ou espaços durante o turno da noite, certa adaptação curricular da EJA tendo como referência o ensino regular, fato que desconsidera os sujeitos da modalidade, além de outras situações sinalizadas ao longo das entrevistas, indicam-nos que os desafios na modalidade são imensos e urgentes. Sales (2019, p. 11) alerta-nos que:

O (des)encontro mais evidente no campo da EJA é a reprodução de políticas e práticas pensadas para serem desenvolvidas nas escolas que atendem crianças na chamada “idade certa” (dos 4 aos 17 anos) para o público jovem e adultos. Nessa tradição, jovens e adultos que entram na EJA são questionados em sua identidade já que encontram-se fora da norma para frequentar a escola, frequentemente, associada à citada idade obrigatória de escolarização, algo que contribui para confirmar vários preconceitos em relação à EJA e seus sujeitos (GALVÃO; DI PIERRO, 2007; SALES; PAIVA, 2007).

Nessa direção, torna-se de suma importância compreender e discutir sobre os diversos aspectos que se relacionam à temática.

4.3 Perfil dos jovens da EJA: Dados e percepções.

Nesta seção, procuramos traçar e compreender o perfil dos discentes jovens que compõem a EJA da Rede Municipal de Angra dos Reis. Para isso, valemo-nos dos recursos teóricos e metodológicos que nortearam a investigação. No primeiro momento tratamos dados estatísticos sobre o conjunto de estudantes matriculados na modalidade, contextualizando os achados quantitativos à luz da teoria e articulando também com relatos dos entrevistados. Após apresentação dos dados estatísticos, trazemos as percepções dos gestores e membros das ETP, de forma a qualificar o debate e trazer interpretações outras sobre os grupos de estudantes.

4.3.1 O que apontam os dados (perfil)

Com base em dados estatísticos disponíveis na plataforma de gerenciamento de dados educacionais da rede municipal de Angra dos Reis (SectOnline⁶³), foi possível traçar o perfil etário dos educandos matriculados na EJA, no ano de 2018. Os dados estatísticos utilizados são os mesmos que as redes de ensino informam no processo de preenchimento do censo escolar. Para realizar o levantamento do perfil discente da EJA, matriculados no primeiro semestre de 2018, utilizamos dados estatísticos disponíveis. Ressaltamos que todas informações utilizadas ao longo do processo são de aspectos estatísticos e quantitativos, não entrando no âmbito privado e pessoal dos educandos.

Para organização e tratamento dos dados utilizamos o software Excel, criando um banco de dados secundário. A partir desse banco, realizamos a tabulação, recortes e cruzamentos, de acordo com as finalidades de cada etapa. Nessa perspectiva, operamos com dados secundários⁶⁴, ou seja, organizado pelo pesquisador, visando “captar”/construir conjuntos de informações e tendências que permitam entender o perfil dos estudantes.

O processo de análise considerou os achados, os limites das informações e os objetivos da investigação. Sobre a população, utilizamos a totalidade de matrículas informadas pela rede municipal, no primeiro semestre de 2018, ou seja, o quantitativo de 1.536 estudantes, quantidade que corresponde à 100% desse conjunto. Em determinados momentos da análise, com o intuito de perceber situações ou dinâmicas específicas, aplicamos recortes necessários ao conjunto, gerando variações. Tais movimentos serão explicados ao longo da apresentação do tópico e de cada cenário.

⁶³ www.sectonline.com.br

⁶⁴ Mattar, F. N. Pesquisa de Marketing: metodologia, planejamento. São Paulo: Atlas, 1996.

Frisamos que a utilização do primeiro semestre do ano de 2018, como recorte temporal para a coleta de dados da amostra, justifica-se por duas questões importantes: i) a primeira delas, por ser o primeiro período após implementação da Resolução nº 03 de 2017, que alterou significativamente o funcionamento da modalidade no município; ii) o segundo motivo, está relacionado com a possibilidade de utilizar dados qualitativos e respostas dos estudantes sobre determinadas dinâmicas, dados esses que estão presentes na Pesquisa Perfil EJA, aplicada aos discentes exatamente no primeiro semestre de 2018.

Cabe destacar que optamos por agrupar os “**jovens**” em dois grupos etários, sendo: a) 15 a 18 anos; b) 19 a 29 anos. Embora reconheçamos que a definição por faixa etária não representa a diversidade e aspectos relacionados ao ser jovem e a condição juvenil, apoiamos nas falas dos gestores e membros das ETP dos polos de EJA, que apontaram certa diferença entre o perfil de estudantes da faixa etária entre quinze e dezoito anos com aqueles que estão na faixa de dezenove até vinte e nove anos. Consideramos ainda o Estatuto da Juventude⁶⁵, que em seu artigo 1º define os jovens como aqueles sujeitos com idade entre quinze e vinte e nove anos⁶⁶. Já os estudantes com trinta anos ou mais, agrupamos na categoria “**não-jovens**”.

A seguir, apresentamos nossos olhares sobre o cenário e perfil dos estudantes matriculados na modalidade, no ano de 2018. O gráfico 22 apresenta o quantitativo de matrículas (total de 1.535 estudantes), mostrando a composição estaria pelos conjuntos **jovens** e **não-jovens**.

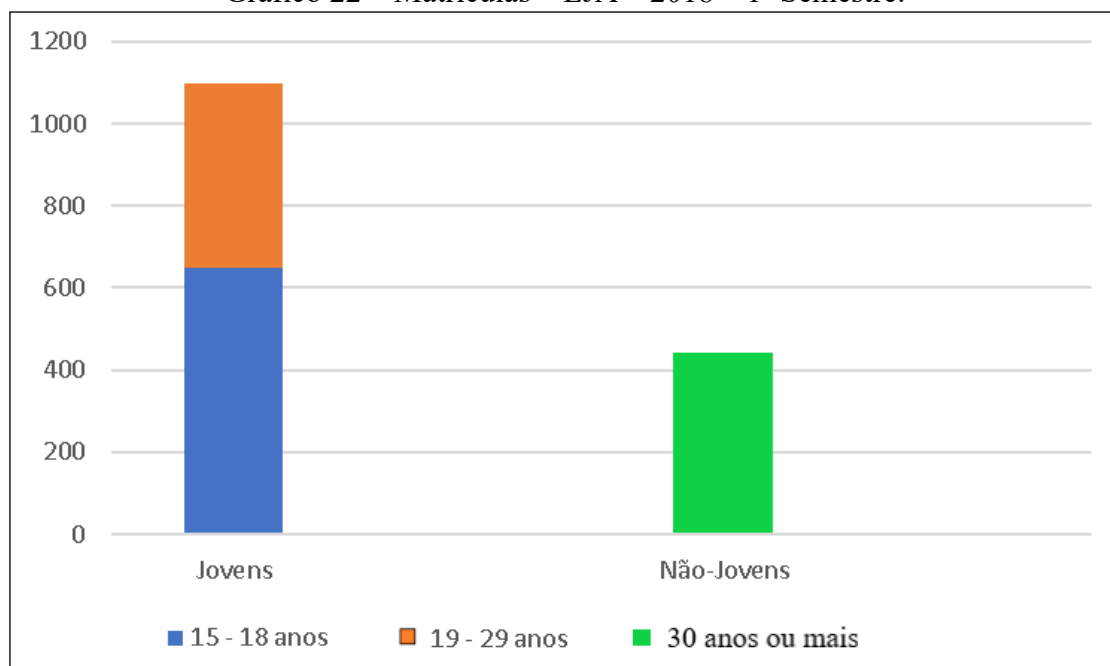
⁶⁵ [LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013.](#)

⁶⁶ Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

§ 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente](#), e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente.

Gráfico 22 – Matrículas – EJA – 2018 – 1º Semestre.



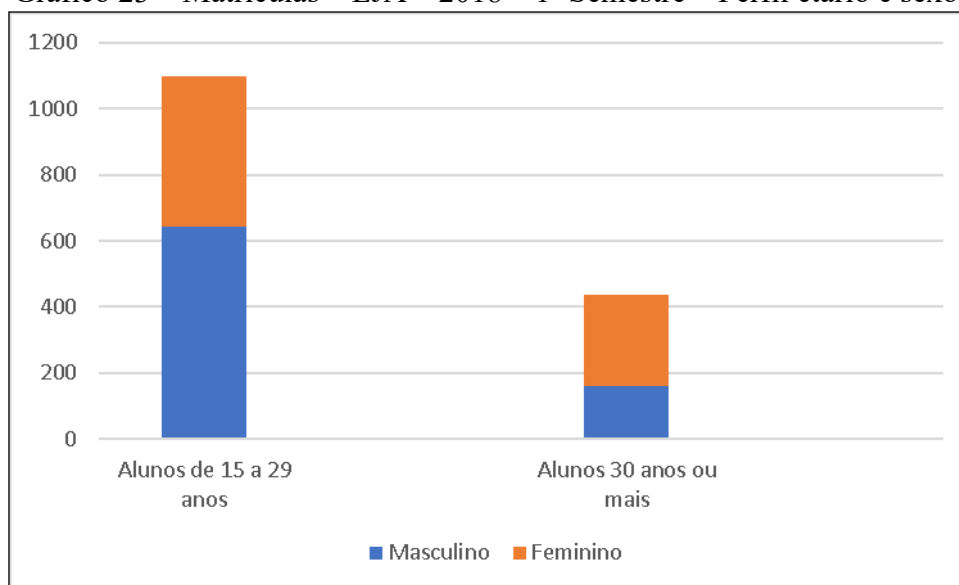
Fonte: O autor, 2022.

Verificamos pelos dados presentes no gráfico 22 que o quantitativo de estudantes que formavam o público da EJA, no período investigado, era predominantemente composto por jovens. Desses, o conjunto de estudantes de 15 a 18 anos é a maioria. O total de discentes com idade entre 15 a 18 anos é muito superior ao total de alunos com trinta anos ou mais. Esse dado indica a tendência de um perfil juvenil na composição da EJA. O alto quantitativo de jovens, cada vez mais jovens, na modalidade tem sido apontado como tendência no processo de escolarização das classes populares (DI PIERRO, 2005; LIBÂNEO, 2013; PEREGRINO, 2018), sendo objeto de interesse de muitas produções do campo da EJA, como já destacado no capítulo primeiro da tese e nas tendências que encontramos nas produções acadêmicas.

Para melhor entender a distribuição dos estudantes da EJA angrése, de forma a detalhar diferentes composições e considerar o caráter da diversidade dos sujeitos que acessam a modalidade, aplicamos aos dados o recorte por sexo⁶⁷. O gráfico 3 apresenta os resultados encontrados.

⁶⁷ É importante ressaltar que utilizamos os dados de autodeclaração sobre sexo e cor/raça, disponíveis na base de dados da Secretaria de Educação Municipal de Angra dos Reis.

Gráfico 23 – Matrículas – EJA – 2018 – 1º Semestre – Perfil etário e sexo.



Fonte: O autor, 2022.

Verificamos que o grupo etário “**jovens**” é composto, em sua maioria, por sujeitos do sexo masculino. Já entre os “**não-jovens**”, o sexo feminino é predominante. Esses dados indicam determinadas tendências que se relacionam com relatos dos gestores e membros das ETP. De acordo com a fala de um dos entrevistados sobre o perfil dos sujeitos, encontramos que:

“[...] o terceiro público que observo é o de jovens, onde meninas que tiveram gravidez na adolescência e precisaram interromper os estudos no regular, e aí, recorrem depois à EJA pelo fato de ser semestral, temporalidade diferenciada. E os jovens, os meninos né, geralmente são garotos do diurno que já estavam matriculados no regular e alguns passam a estudar à noite devido ao fato de começarem a trabalhar, e muitos alunos que tem histórico de retenção, reprovação e a família começa a pressionar dizendo: “já que você não estuda, vai pelo menos trabalhar”. E aí eles recorrem a EJA, pois, por serem menores de idade precisam manter vínculo com a escola. E os garotos que apresentam histórico de muitas retenções acabam indo para a EJA por ser semestral. E tem a questão dos indisciplinados também, que é uma outra problemática, e a escola utiliza de diversas estratégias para tratar esses alunos e às vezes são violentos, agressivos... E a escola se vê sem alternativa do que recorrer e acaba utilizando a transferência desse aluno para a EJA, porque à noite o público adulto é um pouco maior (quantitativamente). Os conflitos acontecem de maneira menos frequente do que no diurno, então é mais fácil administrar, até porque as turmas são bem misturadas entre outros jovens e adultos e esses alunos apresentam outra postura nesse sentido” (Sujeito – 2/Polo – B).

Outro respondente contribui com a questão, presente no gráfico 23, ao sinalizar que:

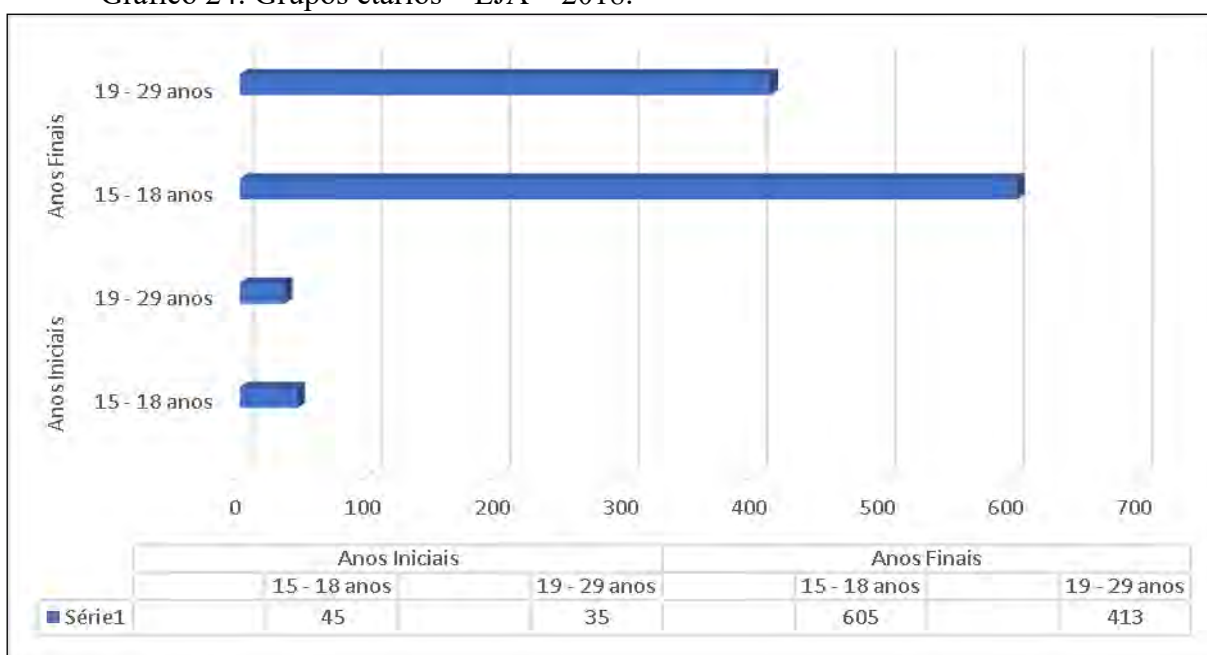
“Os nossos alunos que vem para a EJA, são praticamente divididos em dois grupos, têm uns alunos na faixa etária de 15 a 17 anos, aqueles alunos que saíram do diurno porque não se enquadram, ou porque não se encaixaram e tiveram muita dificuldade em continuar e acabaram repetindo a mesma série várias vezes, então eles

acabam indo para o noturno na esperança de acelerar um pouco mais. O segundo grupo seriam os alunos com faixa entre 18 a 60 anos, no nosso caso, muitos alunos nem são aqui do município de Angra, eles vêm geralmente da região nordeste. Muitos alunos daqui são descendentes de nordestinos, não tiveram oportunidade de estudar quando chegaram aqui, e tentam trabalhar e dar continuidade aos seus estudos” (Sujeito – 1/Polo – D).

Os relatos corroboram com os dados estatísticos apresentados acima e, acrescentam elementos importantes sobre esse público. Destacamos que, relacionados a presença dos jovens – “garotos” – na EJA, surgem apontamentos referentes ao desempenho escolar, situações de indisciplina e demais desafios ao ambiente escolar.

Seguindo a investigação sobre o perfil dos jovens, separamos o número de matrículas dos estudantes pelo segmento de ensino, ou seja, anos iniciais e anos finais. Também realizamos a separação entre os discentes de 15 a 18 anos e aqueles entre 19 a 29 anos. O gráfico 24 apresenta os resultados encontrados.

Gráfico 24: Grupos etários – EJA – 2018.

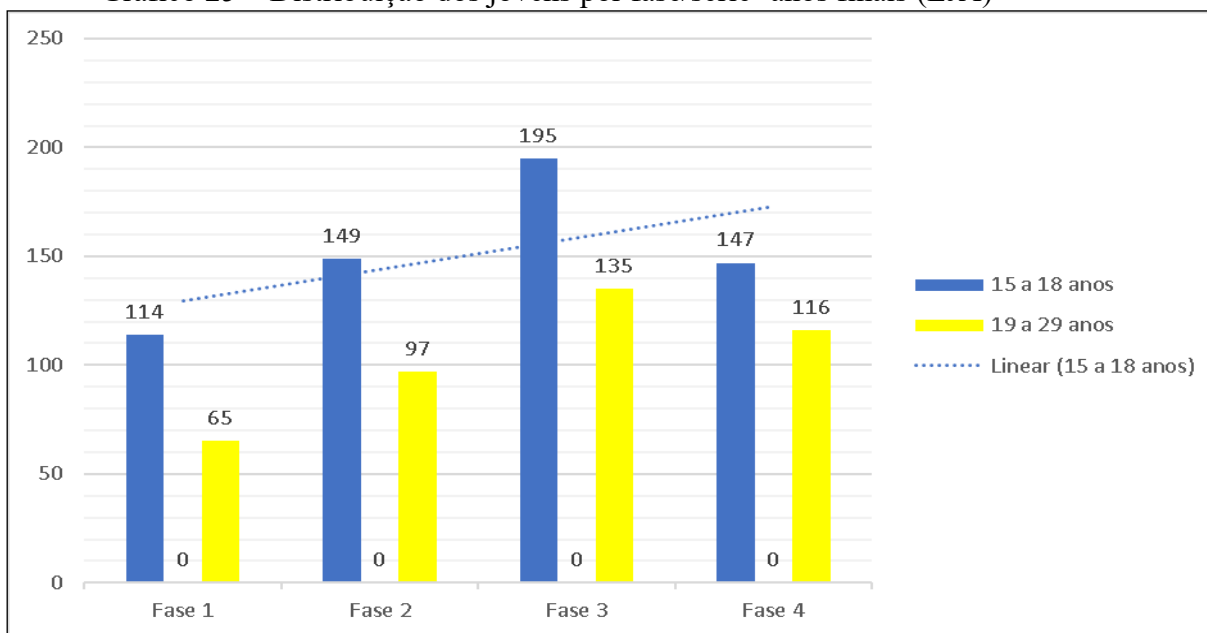


Fonte: O autor, 2022.

O gráfico 24 evidencia que a maior parte dos jovens da EJA encontra-se nos anos finais da modalidade. Os dados revelam que não há altas demandas de jovens nos anos iniciais, sinalizando que os estudantes conseguem avançar nas primeiras séries da Educação Básica. Os dados indicam, ainda, que a questão do fluxo escolar no ensino regular da rede municipal angrense ainda é um grande desafio e, a EJA, de certa forma, recebe as demandas de discentes matriculados nos anos finais.

Para melhor compreensão do quantitativo de jovens nos anos finais da EJA, buscamos aprofundar a questão ao observar a distribuição dos grupos etários por ano de escolaridade (fases⁶⁸). O gráfico 25 mostra exatamente essa distribuição, separando as faixas etárias especificamente por cada uma das quatro fases dos anos finais, ofertadas no primeiro semestre de 2018.

Gráfico 25 – Distribuição dos jovens por fase/série -anos finais (EJA)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados apresentados no gráfico acima mostram que as turmas das fases 2, 3 e 4, respectivamente correspondentes aos 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, são aquelas que concentram o maior quantitativo de estudantes. Também são as turmas onde verificamos os maiores quantitativos de alunos das faixas etárias de 15 a 18 anos. Uma possível explicação para a concentração de jovens entre 15 a 18 anos nas turmas que correspondem aos 7º, 8º pode ter relação com altas taxas de retenção nessas turmas, no ensino regular.

No que diz respeito a diversidade dos educandos, foi possível encontrar informações sobre as variáveis sexo e questão étnico-racial. Mantemos a divisão por grupo etário e aplicamos o recorte referente ao sexo. Consideramos importante tais recortes, pois, podem possibilitar a visibilidade de grupos ou segmentos que tão somente a categoria “jovens” não seria capaz de mostrar. Nesse sentido, identificar diferenças pode, de certa forma, fomentar debates e discussões sobre os sujeitos que têm acessado a EJA. As tabelas e gráficos que seguem

⁶⁸ Cada fase corresponde ao período letivo de um semestre.

tratam justamente destas questões. O quadro 18 apresenta a distribuição por sexo entre o grupo etário de 15 a 18 anos e o grupo de 19 a 29 anos.

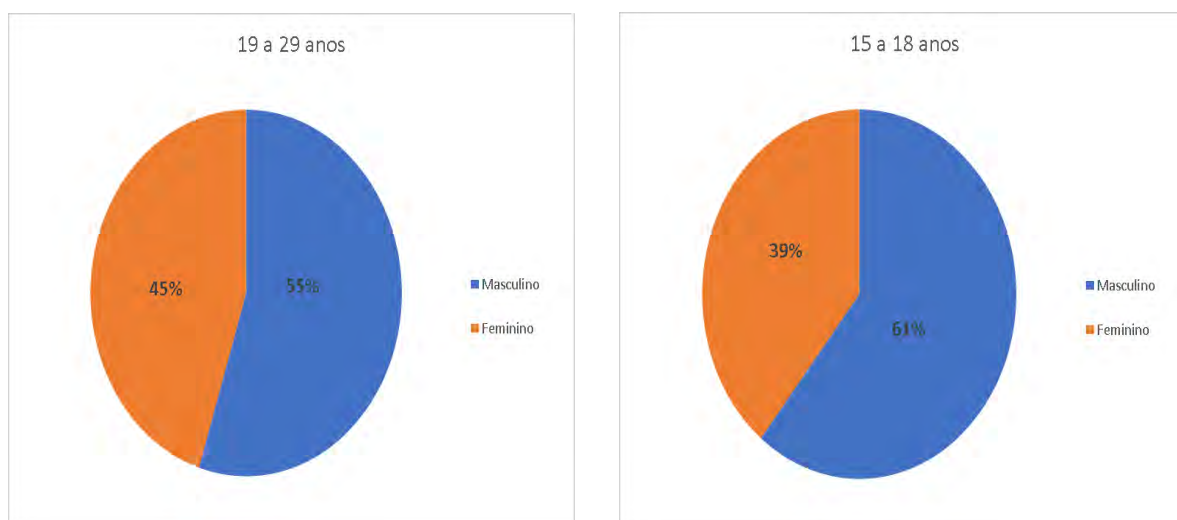
Quadro 18 – Sexo

Grupo etário	Masculino	Feminino
15 a 18 anos	395	255
19 a 29 anos	246	202

Fonte: O autor, 2022.

Pelos achados, podemos inferir que a maioria dos estudantes jovens da EJA são do sexo masculino. Mesmo ao observar por conjunto etário, prevalece o quantitativo de sujeitos do sexo masculino, embora, na faixa de 19 a 29 anos o quantitativo encontrado torna-se mais equilibrado. Traduzindo os achados em tendências, apresentamos o gráfico abaixo.

Gráfico 26: EJA – 15 a 18 anos e 19 a 29 anos - Sexo



Fonte: Elaborado pelo Autor, 2022.

As tendências apresentadas nos gráficos acima confirmam que, entre os jovens, o maior quantitativo é do sexo masculino. Relatos dos entrevistados, que atuam nos polos de EJA, também apontam nesse sentido. Outro dado relevante que merece destaque é a variação do percentual entre sujeitos do sexo masculino e feminino de acordo com os grupos etários. Ou seja, há maior percentual de homens nas faixas de menor idade, e tendência de equilíbrio na faixa de 19 a 29 anos.

Ao traçar o perfil dos sujeitos jovens da EJA municipal, procuramos trazer ao debate informações qualificadas sobre esse público observando as diversidades, cruzamentos e interseções presentes no contexto sócio-histórico do território plural de Angra dos Reis. Nessa perspectiva, esforçamo-nos para compreender e apresentar a composição do público jovem nos aspectos relacionados a sexo e características étnico-raciais⁶⁹. Sobre a questão, Sales (2007, p. 61) aponta que:

O sistema adotado no Censo brasileiro é formulado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgão governamental responsável pela coleta dos dados populacionais a cada dez anos, em consonância a acordos internacionais que mantêm esse intervalo para os países de modo a possibilitar comparações sobre dados demográficos e outros, em geral. Atualmente, são utilizadas as categorias: branco, pardo, preto, amarelo e indígena, que com exceção da última, se relacionam às cores da pele das pessoas.

No Quadro 19 apresentamos os achados sobre o cenário investigado.

Quadro 19 – Jovens da EJA – 2018 – Sexo / étnico racial

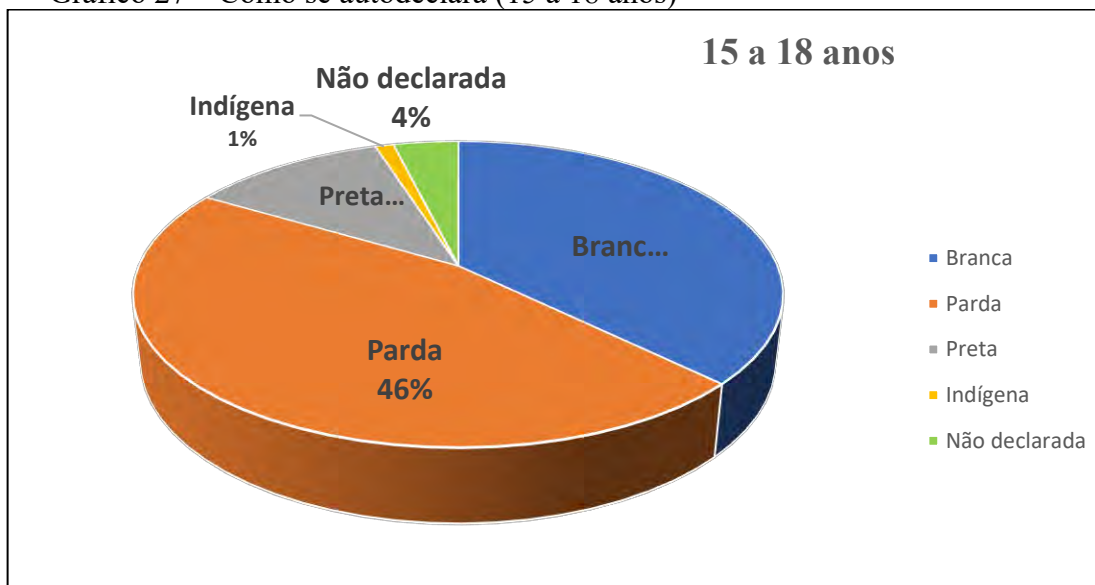
Grupo etário	Branca	Parda	Preta	Indígena	Não declarada
15 a 18 anos	Feminino= 95	Feminino= 122	Feminino= 26	Feminino= 2	Feminino= 9
	Masculino= 146	Masculino= 177	Masculino= 49	Masculino= 5	Masculino= 16
19 a 29 anos	Feminino= 67	Feminino= 100	Feminino= 25	Feminino= 1	Feminino= 9
	Masculino= 80	Masculino= 98	Masculino= 38	Masculino= 5	Masculino= 23

Fonte: O autor, 2022.

Sobre o quadro, vimos que a maioria dos discentes se autodeclararam como pardos, tanto nas faixas etárias de quinze a dezoito anos como nas faixas de dezenove a vinte e nove. Também a autodeclaração da cor como parda é preponderante entre os sexos masculino e feminino. De forma geral, podemos inferir que o maior quantitativo de educandos da EJA são jovens de quinze a 18 anos, que se consideram brancos ou pardos. Essas tendências são representadas nos gráficos abaixo, sendo o gráfico 27 a representação do grupo etário de quinze a dezoito anos e o gráfico 28 expõe o cenário relacionado ao grupo etário de dezenove até vinte e nove anos. Em proporção, os jovens estão distribuídos da seguinte maneira:

⁶⁹ No tocante ao debate, nos embasamos nas produções de Sales (2007), Osório (2013) e Teixeira (2019).

Gráfico 27 – Como se autodeclara (15 a 18 anos)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Gráfico 28: Como se autodeclara (19 a 29 anos)



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

Encontramos verdadeira diversidade ao observar os perfis que compõem a EJA angrense, traço marcante na modalidade. Esse aspecto se relaciona, exatamente, às possibilidades e potencialidade de realização de movimentos e práticas pedagógicas pautadas em perspectivas democráticas, inclusivas e dialógicas. De acordo com Sales (2019), torna-se fundamental romper com visões homogêneas sobre os sujeitos da EJA, de forma a legitimar e

reconhecer as especificidades e diversidade presentes na modalidade. Segundo a autora (2019, p. 12):

Um outro (des)encontro muito comum reside no planejamento de políticas e realização de práticas que homogeneizam um grupo social diverso a partir de uma característica que passa a ser uma categoria definidora da identidade do grupo. No caso da EJA, a grande maioria dos/as estudantes, apesar de ter em comum o pertencimento à classe trabalhadora, está longe de ser homogênea, dado que a EJA recebe jovens, adultos e idosos das várias regiões do país, com diferentes capacidades, habilidades, linguagens, pertencimentos étnico-raciais, provenientes de privação e restrição de liberdade, com variadas identidades de gênero, etária, entre tantas outras marcas identitárias.

Considerando as limitações dos dados disponíveis para tratamento e análise, a rigidez adotada nos procedimentos de observação quantitativa, achamos necessário mergulhar nesse cenário pelo “olhar” qualitativo. Para isso, buscamos as prospecções de gestores e membros das ETP sobre o perfil dos jovens da EJA. O tópico que segue apresenta e procura analisar as principais questões que surgiram durante as entrevistas.

4.4 Percepções dos gestores e membros das ETP sobre o perfil dos jovens da EJA

Nesta etapa da investigação procuramos compreender a percepção dos gestores e membros das ETP sobre o perfil dos jovens da EJA pela perspectiva qualitativa. Questões e elementos apontados no desenvolver das entrevistas são de imenso valor, uma vez que indicam informações, dados, situações, fragmentos da realidade do cotidiano escolar, além de significados que são frutos da experiência e das relações estabelecidas entre os sujeitos na/com a instituição.

Um dos respondentes mostra-nos, em poucas palavras, a importância do olhar qualitativo sobre os sujeitos da EJA. Com muita sensibilidade o “Sujeito-2/Polo-D” aponta que: “Os alunos, em sua maioria, são pessoas que querem melhorar, querendo alcançar algum sonho, ou até mesmo sobreviver [...]”. Essa fala revela algo que os dados estatísticos não são capazes de apontar. Palavras como “melhorar”, “sonho” e “sobreviver”, fazem parte do contexto dos sujeitos da EJA. Em certos casos a presença no espaço escolar, via Educação de Jovens e Adultos, pode significar a reparação de direitos que foram negados a esses sujeitos.

Procuramos observar toda a riqueza dos relatos pela categoria de análise “Percepções sobre o perfil dos jovens da EJA”. O Quadro 20 apresenta a construção da categoria de análise e suas subcategorias, apresentando exemplos extraídos dos relatos dos entrevistados.

Quadro 20 – Percepções sobre o perfil dos jovens

Categoria: Percepções sobre o perfil dos jovens		
Subcategorias	Sujeitos	Exemplos
Percepções gerais sobre os jovens	Sujeito – 2 Polo -A	“[...] Já quando é adolescente, e muitas vezes eram indisciplinadas no ensino regular, faltosos, a escola sempre chamando o responsável, ou seguidos anos de retenção, aí o aluno acaba parando e retorna mais a frente, porque é obrigatório, é obrigado a estudar por ser menor de idade e ter de estar na escola estudando. A escola insiste com o responsável, aí esse aluno retorna e a gente vê diferença né, as vezes o aluno é indisciplinado no regular diurno e quando chega no noturno desenvolve mais responsabilidade, está mais interessado em estudar e aprender [...] ”.
	Sujeito – 1 Polo – B	“Bom, já temos uma diversidade, adultos, adolescentes, portadores de necessidades especiais, temos a diversidade de gênero, enfim... essa é a EJA, a EJA está vibrante! Não é mais aquela de idosos quietinhos, pessoal que ia para escola para correr atrás não. É a moçada do diurno que não está se adaptando mais e acaba vindo para a EJA. E aí, sentam-se ao lado da senhora demais idade, tem cadeirante, tem enfim... é uma diversidade de sujeitos que compõem a EJA.”
Aprendizagem e aproveitamento acadêmico	Sujeito – 1 Polo – D	“Os alunos com faixa etária entre 15 e 18 anos, eles têm uma maior facilidade de aprendizagem do que os alunos com uma faixa etária mais elevada. O aproveitamento desses alunos na EJA, em sua grande maioria, ainda é melhor do que o de faixa etária mais elevada. Só que não aproveitam essa facilidade que eles têm, e eles acabam se perdendo em função da indisciplina que ocorre dentro da sala de aula. Muitos desses alunos vêm para a escola não porque tem consciência ou porque acham fundamental terminar o seu Ensino Fundamental ou continuar seus estudos. Muitos deles vêm em função de cobrança familiar [...]”
	Sujeito – 2 Polo – D	“[...] hoje a gente vê aquele aluno que não tem necessariamente uma dificuldade de aprendizagem, mas ele não tem, a escola não consegue atender as suas expectativas de vida, aos seus interesses. A escola não se torna tão interessante, a escola muitas vezes tem dificuldade, ela parece estar sempre atrás do mundo exterior, do mundo fora dos muros da escola [...]”
	Sujeito – 2 Polo – A	“Eu senti uma diferença muito grande deste aluno que frequentava o diurno e esse mesmo aluno na EJA, pois tinha mais responsabilidade, a maioria deles chegavam no horário, a questão de indisciplina eram casos isolados, bem específicos. Tinha um bom aproveitamento nos conteúdos escolares, os

Relações na/com a escola		professores sempre enfatizavam isso e diziam não reconhecer esses alunos, pois tinham mudado bastante. Esses mesmos alunos que ficavam caminhando pelo corredor durante o dia, quando na EJA, tinha outra postura, com mais responsabilidade, comprometimento e bons conceitos. Tinham esse aproveitamento. Em relação a questão disciplinar, eram casos isolados e a gente desenvolvia uma conversa, e a maioria né, quando viam que estavam excedendo um pouco, já baixava um pouco a bola. Falavam que iriam parar... eram conversas mais tranquilas, que não precisava chamar os responsáveis para mediar o conflito, a própria equipe pedagógica, o professor ou a direção já conversavam e resolviam com os alunos e o ensino melhorava muito. Até mesmo os alunos adultos já cobravam essa responsabilidade deles [...]"
	Sujeito – 2 Polo – B	“Os conflitos intergeracionais são constantes, as turmas têm geralmente 50% de alunos jovens, entre 15 a 20 anos, e os demais alunos são mais um público adulto, e aí os conflitos são constantes, principalmente no sexto ano e no sétimo ano. No oitavo e nono nem tanto, geralmente estão juntos desde o 6º ano, então quando chegam ao nono eles já estão entrosados. Mas, no sexto no sétimo ano é um conflito tremendo. Até mesmo porque as pessoas de mais idade têm um pouco mais de maturidade e sentam um pouco mais à frente, querendo ouvir o professor, prestar atenção na aula. Já os jovens, estão mais ao fundo, é como se a sala fosse partida ao meio , o grupo da galera mais jovem fica no fundão, muitos deles não abrem um caderno ou ficam ouvindo música no fone do celular e atrapalham os demais alunos, jogam bolinhas, bobeirinhas assim, que os adultos e os idosos ficam bastante impacientes [...]"

Fonte: O Autor, 2022.

Como apresentado no quadro 20, a categoria de análise está dividida em três subcategorias, necessárias diante de diversos apontamentos. As subcategorias são: i) Percepções gerais sobre os jovens; ii) Aprendizagem e aproveitamento acadêmico; iii) Relações na/com a escola.

No que diz respeito as *Percepções gerais sobre os jovens*, os entrevistados apresentam visões diversas sobre o perfil geral dos jovens da EJA. Vale destacar que a questão do olhar sobre esse jovem não foca especificamente o quesito faixa etária, mas, aborda aspectos que se relacionam com a transição entre juventude e vida adulta. Uma das gestoras coloca que esses sujeitos não são mais crianças e também já não tem mais vida de adolescente, aponta ainda que muitos deles já são pais ou mães e frisa a necessidade de trabalhar neste período da vida. Essa

observação, de certa forma, procura indicar a necessidade que os jovens das classes populares encontram de inserir-se no mundo do trabalho. O relato abaixo expõe que grande parte dos sujeitos, entre 15 e 18 anos, dão continuidade aos seus estudos na modalidade, não apenas por questões de escolarização, mas, pelas dinâmicas e condicionantes sociais que se desenvolvem ao longo das trajetórias de vida.

[...] Até por conta de não ser mais criança. Não é mais criança né! Já não são mais adolescentes, já não têm mais vida de adolescente, mesmo às vezes com 15, 16 anos e isso reflete também. Não esperam e como eles vão para escola né, então é isso, a EJA se mostra mais adequada para eles nesse sentido. A gente vê as alunas que são mães muito nessa linha. Os meninos também, né, indo para a EJA por conta de trabalho, já ser pai, e isso influencia a maneira como eles olham a escola né [...] (Sujeito- 1/Polo-A).

Chama-nos a atenção o olhar sensível do entrevistado – “Sujeito-1Polo-A” – sobre o contexto de jovens e adolescentes que acessam a modalidade. É uma fala que sintetiza a discussão sobre desigualdades que se manifestam e afetam a realidade das camadas populares. A experiência relatada é potente e se relaciona aos questionamentos iniciais da investigação, que busca interrogar diferentes usos da EJA por diferentes sujeitos que compõem a modalidade.

Atento à polifonia presente nas falas e sentidos que os entrevistados apontam sobre o perfil geral dos jovens da EJA, ressaltamos que há posicionamentos distintos sobre esse perfil, o que indica a pluralidade e certo desafio em perceber a realidade das juventudes que compõem a modalidade. O “Sujeito-2/Polo-A” enfatiza dois movimentos importantes, no tocante ao perfil dos jovens, frisando que:

[...] “Já quando é adolescente, e muitas vezes eram indisciplinados no ensino regular, faltosos, a escola sempre chamando o responsável, ou seguidos anos de retenção, aí o aluno acaba parando e retorna mais a frente, porque é obrigatório, é obrigado a estudar por ser menor de idade e ter de estar na escola estudando. A escola insiste com o responsável, aí esse aluno retorna e a gente vê diferença né, as vezes o aluno é indisciplinado no regular diurno e quando chega no noturno desenvolve mais responsabilidade, está mais interessado em estudar e aprender” [...] (Sujeito-2/Polo-A).

O relato acima ressalta uma série de elementos, no entanto, destacamos dois aspectos, que ao nosso ver, são essenciais para pensar a presença de jovens, cada vez mais jovens, na EJA. O primeiro, reforça falas e entendimentos onde os jovens que estão na EJA são aqueles que encontram inúmeras dificuldades no ensino regular, sendo caracterizada pela fala “muitas vezes eram indisciplinadas no ensino regular, faltosos, a escola sempre chamando o responsável, ou seguidos anos de retenção”. Não negamos tal posicionamento, todavia,

buscamos ampliar o debate de forma a não culpabilizar os discentes que vivenciam esses processos, bem como, refletir sobre o papel da instituição escolar e as desigualdades sociais no conjunto desse cenário.

Outro ponto que destacamos está na percepção do entrevistado sobre a mudança de postura dos jovens quando migram do ensino regular para a modalidade EJA. Ainda segundo o “Sujeito-2/Polo-A”, existe uma mudança perceptível em aspectos tais como compromisso com os estudos, maturidade e disciplina, quando esse mesmo educando é observado no ensino regular e na EJA.

Já a experiência relatada pelo respondente “Sujeito-2/Polo-B” confirma os elementos já apresentados no perfil, na teoria que embasa a pesquisa e aprofunda a discussão ao sinalizar diferentes itinerários, por gênero, que impactam a composição do conjunto de jovens na modalidade. A resposta também apresenta desafios à EJA, tais como situação de violência e agressividade que se manifesta no ambiente escolar.

[...] “o terceiro⁷⁰ público que observo é o de jovens, onde meninas que tiveram gravidez na adolescência e precisaram interromper os estudos no regular, e aí, recorrem depois à EJA pelo fato de ser semestral, temporalidade diferenciada. E os jovens, os meninos né, geralmente são garotos do diurno que já estavam matriculados no regular e alguns passam a estudar à noite devido ao fato de começarem a trabalhar, e muitos alunos que têm histórico de retenção, reprovação e a família começa a pressionar dizendo: “já que você não estuda, vai pelo menos trabalhar”. E aí eles recorrem a EJA, pois, por serem menores de idade precisam manter vínculo com a escola. E os garotos que apresentam histórico de muitas retenções acabam indo para a EJA por ser semestral. E tem a questão dos indisciplinados também, que é uma outra problemática, e a escola utiliza de diversas estratégias para tratar esses alunos e às vezes são violentos, agressivos” [...] (Sujeito-2/Polo-B).

O posicionamento da família, em relação aos jovens menores de 18 anos, mostra-se como um fator relevante para a continuidade dos estudos, segundo relato acima. Dito isso, é possível levantar questionamentos sobre tal fato. O primeiro deles: Qual é o efeito do apoio familiar no prosseguimento dos estudos dos jovens? A segunda interrogação: O fato da obrigatoriedade de “*manter o vínculo escolar*” pode impactar a postura agressiva e violenta sinalizada na citação acima? A terceira reflexão: Qual é o sentido da escola para esses sujeitos jovens? Sem a pretensão de responder aos questionamentos levantados, por entender a subjetividade e complexidade de cada questão, avançamos com as respostas dos entrevistados.

⁷⁰ O respondente aponta que: “Os sujeitos que têm acessado a EJA são os idosos e adultos não alfabetizados que buscam até por questões de socialização na igreja e tal, alguns querendo aprender a ler e a escrever. Outro grupo é o de adultos que o mercado de trabalho vem exigindo deles o Ensino Fundamental concluído [...]”.

O respondente, “Sujeito-1/Polo-B”, ressalta a diversidade do público da EJA e a complexidade do trabalho realizado no cotidiano escolar. Destaca as alterações no perfil dos educandos que acessam a modalidade e as diferenças geracionais. Nesta perspectiva, aponta:

“Bom, já temos uma diversidade, adultos, adolescentes, portadores de necessidades especiais, temos a diversidade de gênero, enfim... essa é a EJA, a EJA está vibrante! Não é mais aquela de idosos quietinhos, pessoal que ia para escola para correr atrás, não. É a moçada do diurno que não está se adaptando mais e acaba vindo para a EJA. E aí, sentam-se ao lado da senhora de mais idade, tem cadeirante, tem enfim... é uma diversidade de sujeitos que compõem a EJA” (Sujeito- 1/Polo-B).

O relato do entrevistado caracteriza muito bem os desafios da modalidade. Esse trecho da entrevista toca em pontos sensíveis e atuais da EJA, ao menos na rede pública angrense, mostrando as transformações que ocorrem ao longo do tempo na modalidade e como essas impactam o trabalho desenvolvido. Destacamos também parte da resposta que associa a presença dos jovens da EJA a não adequação dos mesmos ao ensino regular. No que tange à “inadequação” ao ensino regular o entrevistado complementa: “[...] quando fazem 15 anos, aquele espaço ali do diurno já não condiz mais com eles, eles são altos demais, eles estão com outros pensamentos, não são mais criança e, também não são adultos [...]”. Essa fala, em particular, pode ilustrar uma das dinâmicas de exclusão presente no ensino regular, pois situa o jovem (de 15 anos) como alguém que destoa do conjunto geral dos estudantes do diurno. Utilizamos o debate sobre as margens⁷¹ do sistema escolar, apoiada por Peregrino (2019) para compreender essa questão. Em outras palavras, constatamos que educandos jovens, com idade entre 15 e 18 anos, encontram dificuldades no ensino regular e, de certa forma, são indicados à EJA, onde vivenciam situações excludentes por serem considerados “novos” demais para aquela modalidade⁷².

Aprofundando a discussão, recorreremos ao pensamento de Pierre Bourdieu (1983), ao apontar o caráter relacional dos sujeitos e das gerações nos sistemas de disputas sociais. Segundo o autor, “somos sempre o jovem ou velho em relação aos outros pares”. Fundamentado na ideia do autor, refletimos sobre a posição dos jovens que estão no ensino fundamental e por vezes são considerados “velhos” demais para as turmas do ensino regular, ao mesmo tempo, “novos” demais para estudar na EJA. O exemplo a seguir ratifica a problemática: “[...] um aluno de 15 anos, no sexto ano, esse aluno na verdade deveria estar indo para o segundo ano do Ensino

⁷¹ Para a autora, estudantes que estão às margens do sistema escolar são aqueles que incluídos na rede escolar vivenciam situações de exclusões no próprio sistema. Peregrino (2019).

⁷² As pesquisas de Marinho (2015) e Guerra (2017) aprofundam o debate sobre a posição ocupada pelos jovens na Educação de Jovens e Adultos.

Médio, então no sexto ano ele tá sentando-se com alunos de 10 e de 11 anos [...]” (Sujeito-1/Polo-B). Além de sinalizar sobre um modelo de educação direcionada a determinado público, o exemplo relatado na entrevista reafirma a dificuldade que algumas escolas encontram em trabalhar e desenvolver ações com a diversidade de seus sujeitos. Ausência de políticas e programas educacionais que considerem as diferentes e, por vezes, desiguais realidades dos educandos das camadas populares ajudam a compreender a citada “inadequação” dos discentes em situações de “defasagem escolar”/“distorção idade-ano de escolaridade”.

Essa diversidade de projetos, sentidos e motivações pode ser a expressão dos conflitos de uma sociedade que expandiu a escolaridade e o consumo, mas no contexto de baixas perspectivas de mobilidade social, em que a distância entre ricos e pobres continua muito grande, até mesmo maior em alguns casos. Ou seja, os jovens estão mais escolarizados que seus pais, mas eles vivem suas experiências de escolarização em sua grande maioria em escolas públicas, muitas vezes em condições insatisfatórias (LEÃO, 2011, p. 109).

Na subcategoria *Aprendizagem e aproveitamento acadêmico* encontramos elementos outros, que consideramos indispensáveis, sobre a temática dos jovens na/da EJA. Inicialmente, chama-nos atenção o apontamento presente em uma das falas que sinaliza sobre a questão da aprendizagem dos jovens. De acordo com o “Sujeito-1/Polo-B”: “Eles não têm grande dificuldades de aprendizagem[...]”, ou seja, os mesmos estudantes que por muitas vezes são associados a situações de retenção, evasão e fracasso escolar, quando matriculados na EJA já não apresentam “grande” dificuldades na aprendizagem, segundo relato desse respondente. Considerando que muitos estudantes migram do ensino regular para a EJA, que funciona na mesma Unidade Escolar, questionamos o que realmente impacta esse processo.

Podemos pensar inúmeras possibilidades sobre a questão, mas, nos deteremos em duas: A primeira seria a maneira diferenciada de organização e funcionamento da EJA, inclusive em questões curriculares, metodológicas, de avaliação e na prática pedagógica desenvolvida pelos docentes. A outra possibilidade, que na verdade seria uma provocação, desenvolve-se a partir do seguinte questionamento: Quanto difere o ensino, conteúdos curriculares, avaliação e critérios de qualidade da modalidade em relação ao ensino regular? Essa provocação surge exatamente pelos apontamentos dos entrevistados sobre a questão da aprendizagem dos estudantes mais jovens, precisamente os que são vistos como “inadequados” ao ensino regular.

O relato que segue corrobora com essa perspectiva e mostra a experiência e olhar de outro(a) gestor(a)/pedagogo(a) que atua em um dos polos de EJA no município:

Os alunos com faixa etária entre 15 e 18 anos, eles têm uma maior facilidade de aprendizagem do que os alunos com uma faixa etária mais elevada. O aproveitamento desses alunos na EJA, em sua grande maioria, ainda é melhor do que o de faixa etária mais elevada. Só que não aproveitam essa facilidade que eles têm, e eles acabam se perdendo em função da indisciplina que ocorre dentro da sala de aula. Muitos desses alunos vêm para a escola não porque tem consciência ou porque acham fundamental terminar o seu Ensino Fundamental ou continuar seus estudos. Muitos deles vêm em função de cobrança familiar. A família cobra que ele continue estudando, e com essa facilidade que eles têm de aprender de maneira mais rápida, em comparação com os alunos de idade mais elevada, esse tempo livre eles acabam utilizando para a indisciplina (Sujeito – 1 / Polo – D, grifo nosso).

Pela resposta apresentada, verificamos que a experiência do entrevistado confirma a facilidade tanto nos quesitos de aprendizagem quanto ao aproveitamento dos alunos mais jovens, se comparada aos de maior idade, corroborando com o entendimento que os estudantes na faixa etária de 15 a 18 anos conseguem avançar nos percursos escolares sem grandes dificuldades. Contudo, acompanhada da fala sobre a facilidade na questão da aprendizagem emerge a questão da indisciplina no ambiente escolar, que é colocada como um grande desafio diante do cenário da EJA.

O entrevistado ressalta que a facilidade na aprendizagem e capacidade de executar e realizar as atividades propostas, em curto espaço de tempo, gera uma espécie de “tempo ocioso” para esses estudantes, convertendo-se em potencial indisciplina em sala de aula. A narrativa indica ainda que muitos estudantes, no caso os mais jovens, não teriam interesse em estar no espaço escolar, permanecendo nele muito mais em função da cobrança familiar. Talvez, exatamente a falta de sentido que esses jovens teriam em relação à escola, ou ao seu processo de escolarização, como relatado pela perspectiva do gestor, explique situações de indisciplina em sala de aula e no ambiente escolar.

Outro relato que toca nessa temática, entretanto, com outras perspectivas, frutos de experiência e vivência frente ao trabalho no polo de EJA, foi apontada pelo “Sujeito–1/polo–A”. Sobre os aspectos de aprendizagem e aproveitamento dos jovens na modalidade, aponta que:

[...] A questão da aprendizagem, ela só se intensifica, ela só progride mais quando eles conseguem fazer esta virada né, conseguem entender essa diferença, da forma como o ensino acontece à noite. E assim, eles conseguem fazer esse caminhar. E uma coisa que tem me preocupado em relação a isso, é: alunos que a gente dá uma segunda chance, são alunos bons, que apresentam boa capacidade no aprendizado, mas que têm problemas de falta. E você fazendo uma reclassificação, que é permitido pela legislação, mesmo assim eles não conseguem continuar, mesmo com essa chance. Os problemas em relação à frequência são maiores que esse estímulo que a escola oferece para que o aluno continue avançando. Então, eu vejo que a questão da reclassificação para alguns estudantes, mesmo os que tenham boa capacidade de aprendizagem, não surte muito efeito. E esta questão de indisciplina, de aproveitamento, muito está ligada com a imagem que eles têm da escola, com a forma como eles são tratados, então é

um conjunto de coisas, que parte muito de uma motivação, de um suporte que eles podem ter na escola. E aí, a rede de amigos que eles têm na turma, a própria equipe pedagógica da escola com a forma de acolhimento deste aluno... então tudo isso influencia neste conjunto de questões de aprendizagem e disciplina (Sujeito-1/Polo-A).

A explanação acima apresentada, reafirma que muitos jovens que estão na EJA possuem facilidade na aprendizagem, apesar disso, nem sempre essa facilidade se converte em aprendizagem e aproveitamento acadêmico. Na visão desse entrevistado, duas questões são decisivas na dinâmica apresentada, sendo: “problemas de infrequência” e “entendimento do funcionamento do ensino na modalidade”. As questões indicadas, de fato, exercem grande influência no processo de aprendizagem e escolarização, que se relacionam diretamente com o sentido que a escola representa para o sujeito. Ainda no relato, o respondente expõe que: “[...] E esta questão de indisciplina, de aproveitamento, muito está ligada com a imagem que eles têm da escola, com a forma como eles são tratados, então é um conjunto de coisas, que parte muito de uma motivação, de um suporte que eles podem ter na escola [...]”. Em outros termos, o entrevistado sinaliza que a questão da motivação dos jovens em relação aos estudos não está, necessariamente, definida ou individualizada no sujeito, todavia, entrelaça-se a outros elementos, inclusive ao conjunto de suportes que podem, ou não, acessar na escola.

Ainda nessa perspectiva, a fala do “Sujeito-2/Polo-D” corrobora com a discussão ao trazer a responsabilidade da instituição em estabelecer canais de diálogos que sejam inclusivos aos sujeitos da EJA. Conforme trecho abaixo:

A questão da aprendizagem, é assim, isso tudo foi mudando né ao longo do tempo. Eu acompanhei esse processo lá no início dos anos 2000... havia esses jovens na EJA, muito aqueles que tinham dificuldade, alguns alunos eram suspeitos de serem portadores de necessidades especiais, é... casos assim mais extremos. E foi mudando, e tinha aqueles alunos que iam abandonando e precisavam trabalhar, e eles estavam à noite porque durante o dia eles trabalhavam, ou então, quando a família não tinha condições eles ajudavam essa família. E hoje a gente vê aquele aluno que não tem necessariamente uma dificuldade de aprendizagem, mas ele não tem, a escola não consegue atender as suas expectativas de vida, aos seus interesses. A escola não se torna tão interessante, a escola muitas vezes tem dificuldade, ela parece estar sempre atrás do mundo exterior, do mundo fora dos muros da escola. A gente hoje tem a questão da internet, das mídias, não é? A educação acontece o tempo todo fora dos muros da escola e a escola, eu acredito que tenha um pouco de dificuldade nesse diálogo com esses outros espaços de educação.

Consideramos essa explanação de suma importância no entendimento das dinâmicas de escolarização de jovens de classes populares, também sobre o conjunto de transformações ocorridas ao longo do tempo no que refere ao público que acessa a modalidade. No relato, emergem dados sobre as mudanças no perfil dos educandos da Educação de Jovens e Adultos,

tendo como referência os anos 2000. O entrevistado (Sujeito-2/Polo-D), sinaliza que as transformações no público podem indicar diferentes usos da EJA na Rede Municipal de Angra.

É sabido que ao longo dos últimos 20 anos muitos movimentos aconteceram no campo da Educação Básica no país e na EJA, inclusive questões no âmbito da legislação⁷³, financiamento⁷⁴ e aspectos curriculares e pedagógicos, fatores que influenciam os processos referente à escolarização pública. A percepção das alterações apontada nos mostra o caráter dinâmico do campo da EJA. Outro ponto importante relaciona-se à história da EJA enquanto direito à educação, sempre mediado por lutas, tensões e oscilações (Haddad, 2007).

Retomando a narrativa, destacamos um trecho fundamental sobre a falta de motivação dos jovens, “[...] E hoje a gente vê aquele aluno que não tem necessariamente uma dificuldade de aprendizagem, mas ele não tem, a escola não consegue atender as suas expectativas de vida, aos seus interesses. **A escola não se torna tão interessante[...]**”. A reflexão desenvolvida durante a entrevista mostrou-nos que, por muitas vezes, a própria instituição escolar não se torna atraente aos jovens. E, frisamos que são sujeitos que em sua grande maioria já vivenciaram situações desafiadoras nesta mesma instituição.

Em suma, podemos inferir que no caso dos jovens, principalmente aqueles na faixa etária entre 15 a 18 anos, estar matriculado na EJA, nem sempre, significa estar incluído e/ou participando efetivamente das atividades e ações da escola no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem. Sobre isso questionamos: Apesar do direito garantido em lei, os educandos de 15 a 18 anos estão de fato inseridos na modalidade ou estão à margem?

Na subcategoria *Relações na/com a escola*, os entrevistados relataram suas experiências e percepções sobre os jovens, no cotidiano da EJA. Para isso, apresentaram diferentes aspectos e dimensões no que diz respeito às relações que se desenvolvem entre o público juvenil com outros jovens e educandos de faixa etária mais elevada, também com a instituição e seu conjunto de normas, procedimentos e propostas (seja de âmbito pedagógico ou de valores institucionais).

Com base nas falas, inferimos que duas tendências assumem destaque sobre as relações dos estudantes mais jovens, principalmente aqueles das faixas de 15 a 18 anos, na/com a escola, nesse caso, na modalidade EJA. A primeira delas está mais relacionada aos desafios que a escola enfrenta com questões disciplinares e de interesse pelo estudo por parte dos jovens. Já a segunda tendência, sinaliza para a mudança de postura desses estudantes ao migrarem do ensino regular para a EJA. Os entrevistados ressaltam aspectos tais como responsabilidade, maior

⁷³ PARECER CNE/CEB 11/2000; Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010; Estatuto da Juventude - LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013; entre outras.

⁷⁴ Inclusão da EJA no Fundeb em 2007 - Lei Nº 11.494, de 20 de junho DE 2007.

interesse pelo processo de escolarização e certa “adequação”, desse público, ao que a escola entende como “pertinente” para um educando da modalidade. Os pontos que sustentam nossa reflexão estão nos relatos abaixo, que serão apresentados e debatidos à luz dos objetivos da pesquisa e teorias que fundamentam nossas análises.

No que diz respeito a primeira tendência observada, que destaca situações de indisciplina, desinteresse e relações “turbulentas” entre os estudantes, observamos que tais questões emergem como grande desafio à escola, que apontam até mesmo a falta de mecanismos e suportes institucionais para lidar com os casos mais complexos. Na fala do “Sujeito-2/Polo-B”, “[...] o grupo da galera mais jovem fica no ‘fundão’, muitos deles não abrem um caderno ou ficam ouvindo música no fone do celular e atrapalham os demais alunos, jogam bolinhas, ‘bobeirinhas’ assim, que os adultos e os idosos ficam bastante impacientes [...]. Nessa direção, percebemos uma situação de tensão estabelecida em sala de aula, onde diferentes grupos etários se encontram e, nem sempre comungam dos mesmos valores, posturas e sentidos sobre a escola e processos de escolarização.

O relato que segue, mostra uma das estratégias utilizadas por um dos entrevistados que atua diretamente com o público da EJA, na tentativa de articular ações antecipadas para evitar conflitos no espaço escolar.

A minha experiência com público da EJA mais jovem, ela é mais voltada para o diálogo, de conseguir as coisas com eles através do diálogo. Para que eles tenham mais disciplina e que não tenham tantos choques em relação a faixa etária, que eles respeitem mais os mais idosos (Sujeito-1/Polo-B).

De acordo com a fala do “Sujeito-1/Polo-B”, há certa “negociação” com os educandos jovens para que eles evitem situações conflituosas. Esse procedimento se desenvolve através do diálogo⁷⁵ e conscientização sobre a importância da aprendizagem e da escolarização para os discentes. Sobre a questão, corroboramos com o pensamento de Freire (1980, p. 82) que: “O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens[...]”. Ainda segundo o autor (p. 82), “[...] o diálogo é, pois, uma necessidade existencial”.

⁷⁵ FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

No decorrer das entrevistas, um outro profissional também compartilha dessa perspectiva ao expor que o diálogo com os jovens representa uma ferramenta de grande valor e muito utilizada nos polos de EJA. Para este respondente:

Aqui na escola nós temos **uma direção que conversa muito com os alunos**, evitando conflitos mais sérios, mas... mesmo com os adultos, pois com os adultos também precisamos saber lidar, porque não é da mesma forma que você vai chamar a atenção ou fazer uma intervenção firme. Com um adulto você precisa ter cuidado com as escolhas das palavras, e alguns não aceitam uma advertência e são mais velhos, então são mais violentos nesse retorno, na reação. Então, em muitas situações conseguimos resolver com a conversa ou um diálogo. E quando acontecia de um aluno ficar muito nervoso a gente pedia para ele ir para casa e depois de um ou dois dias ele voltava e a gente conversava, isso com os adultos. Já com os mais jovens existia até uma intervenção mais efetiva e, em alguns momentos se resolvia até mesmo mais fácil do que com os adultos. De uns dois anos para cá tem mudado muito esse perfil de alunos. **Temos casos de alunos jovens que chegam na escola de mochila e vão para casa às 20 horas sem nem tirar a mochila das costas.** Então, é uma realidade que não acontecia antigamente. E agora há grupos de jovens, pois eles já conseguem montar grupos nas turmas **E aí esse grupo se fecha e às vezes o conflito até aumenta entre os jovens e os adultos, mas alguns desses meninos têm comportamentos que a gente muitas vezes se questiona o que esse aluno veio fazer na escola.** Porque não parece que vem para estudar e a gente tem muita preocupação em relação ao objetivo deles. E alguns entram e saem da escola e voltam em outros semestres, mas eles sempre frequentam a escola (Sujeito-2/Polo-D).

Os desafios apresentados à escola são grandes. As intervenções através do diálogo, segundo os entrevistados, auxiliam o caminhar das atividades escolares. No entanto, nem sempre é eficaz, exigindo outras ações da instituição. O trecho retirado da citação acima – “Sujeito-2/Polo-D”: “Temos casos de alunos jovens que chegam na escola de mochila e vão para casa às 20 horas sem nem tirar a mochila das costas”, mostra-nos um pouco da dimensão e desafios presentes no campo da EJA. Esse relato salienta não apenas o, já apontado, desinteresse de alguns estudantes jovens da modalidade, como escancara os obstáculos pertinentes à efetivação de uma educação de qualidade para todos os sujeitos.

Outra tendência que compreendemos, a partir das respostas dos entrevistados, está relacionada aos efeitos apontados como positivos pelos respondentes. Nessa perspectiva, a migração de estudantes jovens, do ensino regular para a EJA converte-se em uma “espécie” de resgate dos sujeitos, que passam a apresentar mudanças significativas ao ingressar na modalidade. A resposta do “Sujeito-2/Polo-A” sinaliza este movimento, além de apresentar de maneira mais detalhada a dinâmica.

Eu senti uma diferença muito grande deste aluno que frequentava o diurno e esse mesmo aluno na EJA, pois tinha mais responsabilidade, a maioria deles chegavam no horário, a questão de indisciplina eram casos isolados, bem específicos. Tinha um bom aproveitamento nos conteúdos escolares, os professores sempre enfatizavam

isso e diziam não reconhecer esses alunos, pois tinham mudado bastante. Esses mesmos alunos que ficavam caminhando pelo corredor durante o dia, quando na EJA, tinham outra postura, com mais responsabilidade, comprometimento e bons conceitos. Tinham esse aproveitamento [...].

Outro ponto importante relacionado à mudança de postura dos educandos, está no aspecto de participação das atividades desenvolvidas pela escola e parcerias desenvolvidas com outros estudantes. Acrescenta o “Sujeito-2/Polo-A”:

[...] E um caso interessante que aconteceu é que esses alunos jovens, como eles têm mais facilidade de aprendizagem, eles ajudavam os alunos adultos e idosos e algumas senhorinhas que ficavam inseguras em algumas atividades. Os jovens iam lá e ajudavam, também nas atividades práticas e culturais que a escola desenvolvia, eles participavam e ajudavam bem, ajudando tanto na produção, como também no momento de música, dança e nas atividades de artes, era bastante interessante. Geralmente os professores quando faziam trabalhos de música, dança, os jovens eram os primeiros a participarem porque gostavam.

Pelo relato, é possível perceber a participação e interação dos jovens com demais educandos, até mesmo de forma a auxiliá-los nas atividades escolares. Nessa perspectiva, a presença e participação dos discentes mais jovens transforma-se de desafiadora em potencializadora, no sentido da participação, troca e interação com os pares. Autores como Margulis e Urresti (2000), que debatem sobre as juventudes, muitas vezes destacam aspectos relacionados aos jovens, tais como: energia⁷⁶, vigor e capacidade de estranhar o conjunto de tradições e valores que regem grupos sociais. Nessa direção, entendemos como potência a participação dos estudantes jovens nos espaços escolares. Carrano, em obra datada de 2003, já apontava que a mistura e interação entre os educandos mais jovens e os mais velhos na Educação de Jovens e Adultos torna-se uma possibilidade potente.

A resposta do “Sujeito-1/Polo-C” retoma o debate desenvolvido por Freire (1988) ao tratar sobre a importância do diálogo nos processos educativos, ressaltando o quanto a postura, por parte da escola, se torna importante no desenvolvimento e comprometimento dos educandos. Nas palavras do “Sujeito-1/Polo-C”:

A minha experiência com jovens na EJA, assim... eu vejo como muito positiva, porque eu sou uma pessoa que incentiva bastante os jovens, qualquer faixa etária. Na verdade, eu estou incentivando né, para que eles estudem com seriedade, que levem o estudo a sério. Então assim... eu me dou muito bem com eles, vejo que me respeitam, até mesmo por eu ser aqui do bairro eu já conheço bastante os meninos, mas... às vezes 90% são assim, eles te escutam, interagem bem. Têm alguns que são mais sérios, são meninos que às vezes levam o estudo até bem mais sério que outros né, porque ele já tem outro objetivo, outro foco, mas... questões disciplinares a gente sempre tem.

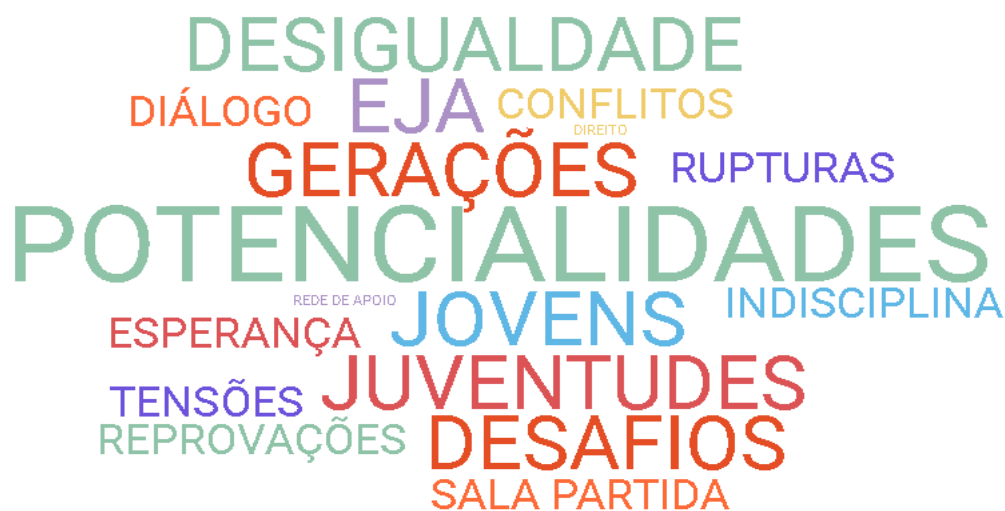
⁷⁶ O conceito de moratória vital ajuda-nos a entender a questão. Margulis e Urresti (2000)

Principalmente nessa faixa etária de 15 até às 17, os jovens, de repente, são assim... um pouco mais rebelde, né. Mas, a gente vai assim conversando, interagindo com eles, principalmente no começo do ano, pois se apresentam um pouquinho mais alterados as vezes né, pouco interessados, mas com o passar do tempo a gente vai conversando... conversa com uma aqui, conversa com outro ali e eles vão meio que se moldando a essa modalidade de ensino [...] (Sujeito-1/Polo-C).

Diante do exposto, é possível perceber tentativas de diálogo e negociação por parte da gestão e membros da ETP com os estudantes jovens. Ao nosso ver, esse movimento tem sido utilizado como ferramenta de intervenção dos profissionais na tentativa de aproximação e compreensão dos grupos juvenis. Embora, alguns dos relatos tenham maior foco na preocupação com aspectos disciplinares e cumprimento das normas da instituição, em outros casos, verificamos grande interesse dos educadores em tornar a escola mais inclusiva e acolhedora aos diversos sujeitos que à compõem.

Em síntese, acerca das “*percepções gerais sobre os jovens da EJA*” encontramos um conjunto diverso de elementos e processos sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e os processos educacionais desenvolvidos nos PPR. Os gestores e membros das ETP demonstram grande preocupação com a questão dos desafios presentes na EJA. Em suas respostas, indicam determinadas tendências no que tange ao perfil da modalidade e transformações ocorridas com o aumento quantitativo de educandos cada vez mais jovens. Os profissionais apontam ações e experiências realizadas/vivenciadas com o público diverso da EJA, indicando ainda possibilidades e limites referente aos diferentes contextos e realidades presentes nas salas de aula da modalidade. O Capítulo que segue procura avançar nessa direção, buscando compreender quais elementos têm sido determinantes para a presença e o já apontado aumento do número de estudantes jovens, principalmente aqueles com faixa etária de 15 a 18 anos.

5 JOVENS NA EJA ANGRENSE: Desigualdades, desafios e potencialidades



5.1 Presença dos jovens na EJA

O debate sobre a presença de jovens na EJA é o foco central desta investigação. Nela, esforçamo-nos para compreender processos e elementos que, de certa maneira, tenham relação com a temática. Pesquisas e produções acadêmicas que já se debruçaram sobre a questão indicam a respeito do aumento quantitativo de jovens na EJA, principalmente, nas últimas duas décadas⁷⁷. Nessa direção, pretendemos contribuir com o campo da EJA, ao trazer outros olhares sobre a questão. Isto é, a visão, experiências e vivências de gestores e membros das ETP que atuam diretamente com o público jovem na EJA. Na tentativa de deprender questões emergentes das conversas, operamos com a categoria de análise “*Presença dos jovens na EJA*”. O quadro 21 apresenta a construção dessa categoria e suas subcategorias, expondo exemplos⁷⁸ extraídos dos relatos dos entrevistados.

⁷⁷ Como observado no primeiro capítulo dessa tese.

⁷⁸ Os exemplos apresentados não retratam, necessariamente, a opinião de todos os entrevistados sobre a temática. Entretanto, indicam tendências no que tange às experiências e percepções do grupo de gestores e membros de equipe técnico pedagógica frente ao trabalho desenvolvido nos Polos Pedagógicos Regionais de EJA do Município de Angra dos Reis. A opção por determinados trechos e organização das narrativas – os exemplos – fazem parte do conjunto de análise da pesquisa, fundamentado nos apontamentos metodológicos de Bogdan e Biklen (2004).

Quadro 21 – Presença dos jovens na modalidade

Presença dos jovens na modalidade		
Subcategorias	Sujeitos	Exemplos
Relações entre os educandos	Sujeito – 1 Polo – A	“É uma relação complexa né. Em alguns momentos eles conseguem dialogar e acabam os mais velhos ‘adotando’ né, cuidando e virando amigo dos mais novos, orientando. E isso acontece muito com pessoas que já se conhecem fora da escola e começou a conviver como colegas de turma. Uma outra questão é um choque né, um choque entre objetivos em relação a escola, entre a postura dentro do espaço escolar né. Então assim, a gente tem esses dois lados da moeda né, tanto que eles se acolhem. Os mais novos são acolhidos pelos mais velhos, é uma postura legal de conversa e tudo , e isso é uma coisa que eu já percebi, assim, que essa relação de proximidade ela se dá quando os adultos são mais jovens, tipo faixa de 30 e poucos 40 anos, e começam a conviver com os mais novos [...]”
	Sujeito – 1 Polo – D	“Após esse início de juvenilização da EJA os alunos com faixa etária mais velha e os alunos com a faixa etária entre 15 e 18 começaram a ter muito mais conflitos. Os valores entre essas duas gerações de alunos são valores diferentes. Os alunos de faixa etária mais elevadas geralmente vêm do trabalho, eles saem do trabalho, pois trabalham o dia inteiro e depois vêm para a escola. Enquanto alunos de 15 a 18 anos, mesmo aqueles que trabalham, eles vêm com muita energia, mais disposição, associado a isso tem a capacidade de aprendizagem, e como os alunos mais jovens têm mais facilidade na aprendizagem eles acabam suas atividades mais rápido e iniciam uma conversa, uma bagunça, o que às vezes acaba atrapalhando os alunos com faixa etária mais elevada. E isso não só traz um prejuízo no dia a dia de sala de aula, como provoca o abandono de muitos alunos de faixa etária mais velha. Muitos acabam deixando a escola, desistindo até da sua vontade de terminar os seus estudos, o seu sonho né, de concluir o Ensino Médio, e quem sabe fazer um curso superior. E muitos acabam abandonando porque não querem enfrentar esse conflito que muitas vezes acontece dentro de sala de aula.
Desafios	Sujeito – 1 Polo – D	“[...] Agora há pontos negativos é claro, um deles a meu ver, o mais grave, um dos mais sérios é a juvenilização da EJA. Ou seja, cada vez mais alunos, a partir dos 15 anos, chegando na EJA. Além disso, também seria necessária uma formação melhor, mais específica, para quem atua na EJA, além do que materiais mais específicos para esse tipo de estudante.
	Sujeito – 2 Polo – B	“Bem, o público de jovens entre 15 a 18 anos, minha fala enquanto pedagoga é uma fala muito realista, e vejo que não é o público mais fácil de lidar, porque eles quando transferidos do diurno vem com uma série de questões que ultrapassam o muro da escola, envolvem questões

		familiares, sociais etc. Às vezes é difícil lidar com problemas de socialização entre eles. E outro problema está na questão da rivalidade entre facções, o que para alguns jovens isso é muito forte, pois um é de um bairro, já o outro é de outro bairro e acaba tendo conflitos [...]"
Modos juvenis na EJA e as ações / estratégias dos Polos	Sujeito – 1 Polo – B	“Não existem projetos específicos para os jovens, existem projetos para todos, todos os sujeitos da EJA. Existe de integrar todos. Por exemplo, se fizermos a dança, a dança vai ser o cadeirante, vai ser o idoso, vai ser o jovem... se tiver uma festa junina, todos vão participar. Não existe nada específico para determinado grupo. Todos os projetos da escola incluem a totalidade. Somos diversos, vivemos em diversidade, mas, vivemos em sociedade, no grupo social chamado escola. Ali, impera a postura democrática e todo mundo participando de todos os projetos, nada específico para esse ou para aquele. Todos os projetos são voltados a todos os sujeitos.”
	Sujeito – 2 Polo – B	“Não existe um posicionamento específico para esse público, o que eu percebo é um tratamento mais universalizado digamos, pois todo mundo que está aqui, porque de certa forma... até recuperar o tempo perdido, ou trabalham, são pessoas que tem suas responsabilidades e por isso acham que todos têm que levar os estudos a sério, é uma fala geral dos funcionários, dos professores... não existem atividades específicas para o público mais jovem, porém as atividades que existem na escola, extra curriculares, são bem lúdicas, são coisas que geralmente os jovens gostam, pois os alunos do diurno se envolvem muito. Por exemplo, a gincana da Matemática, a gincana de Língua Portuguesa, interclasse, evento de africanidades que tem dança e outras coisas, coisas que a galera do diurno da mesma idade fica muito interessadas, mas os alunos da EJA geralmente não querem se envolver nessas atividades. Então, muitos esperam na escola para assistir à aula até a hora do recreio e depois quer ir embora, dificilmente conseguimos segurá-los até o horário da saída. Até mantê-los dentro da sala de aula é uma tarefa difícil. Então assim, não existe nenhum projeto específico para esses jovens à noite, mas eu percebo o esforço dos professores para tratar assuntos que não são tão... que fazem um pouco parte da realidade desses alunos jovens.”

Fonte: O autor, 2022

Como apresentado no quadro 21, a categoria de análise “Presença dos jovens na EJA” é composta por três subcategorias, necessárias diante de diversos e complexos apontamentos. As subcategorias que privilegiamos, são: i) Relações entre os educandos; ii) Desafios; iii) Modos juvenis na EJA e as ações / estratégias dos Polos.

Dispositivos legais e resoluções⁷⁹ definem e garantem a presença de jovens a partir dos 15 anos de idade em turmas da EJA no ensino fundamental e, a partir dos 18 anos para as turmas do ensino médio. Isso é uma questão já definida, apesar de construída e desenvolvida num contexto de embates e posicionamentos contrários⁸⁰. À vista disso, encontramos jovens nas turmas da EJA, independentemente do interesse das escolas, gestores e docentes. É uma questão já definida. Entretanto, os desafios, relações, posicionamentos, conflitos e processos desenvolvem-se no cotidiano escolar. Diferente dos aspectos de âmbito legal, no contexto da prática, procuramos observar elementos sobre a presença desse público na modalidade.

Ao tomar por base as respostas dos gestores e membros das ETP dos polos de EJA de Angra dos Reis, foi possível inferir determinados movimentos e processos que por muitas vezes rompem com o caráter institucional da escola, até mesmo, expondo suas fragilidades, limitações e posicionamentos. Através das informações e conjunto de dados observados sobre o cenário angrense, percebemos que a presença dos educandos jovens, cada vez mais jovens, transformam o ambiente escolar; e aqui interrogamos: a escola tem feito movimentos para atender/responder às demandas juvenis?

As transformações na composição da EJA na rede Municipal de Angra dos Reis trazem consigo desafios em diversas esferas da escola, passando por questões pedagógicas, de métodos de ensino, postura da instituição, conjunto de normas e orientações disciplinares, ações voltadas aos diferentes cenários e contexto do já diverso público, entre outras situações. Ao longo da observação e análise dos relatos dos respondentes procuramos “captar” elementos essenciais sobre essa complexa trama que se desdobra no dia a dia dos polos da EJA angrense. As dinâmicas apontadas pelos profissionais entrevistados se aproximam das tendências do campo da EJA mapeadas no primeiro capítulo dessa tese.

5.1.1 Relações entre os educandos: redes de apoio, esperança, tensões e rupturas.

No que tange às relações entre educandos jovens e aqueles com faixa etária mais elevadas, verificamos posicionamentos diferentes nas respostas dos gestores e membros das ETP. Todavia, foi possível notar duas perspectivas dominantes nas respostas, sendo: i) aquela que se inclina para a importância das redes de apoio entre os discentes, o que a torna de grande

⁷⁹ RESOLUÇÃO Nº 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010 (*) Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

⁸⁰ Parecer CNE/CEB nº 6 de 2010.

importância no desenvolver das relações interpessoais, aprendizagem e participação dos estudantes; ii) o outro movimento aproxima-se de narrativas voltadas às situações de conflitos e desafios, gerando tensões e embates entre os estudantes, no interior das instituições.

A respeito do suporte e construção de redes de apoio entre jovens, adultos e idosos, notamos que são elementos fundamentais para a permanência e continuidade desses sujeitos nos percursos de escolarização. As redes e vínculos criadas nos espaços escolares, ou até mesmo fora deles, influem diretamente na motivação, participação e desenvolvimento de muitos educandos. O relato que segue destaca o potencial sobre as redes de suporte e apoio no caminhar dos estudantes da EJA. Segundo o “Sujeito-A/Polo-B”:

[...] E essa questão de indisciplina, de aproveitamento, muito está ligada com a imagem que eles têm da escola, com a forma como eles são tratados, então é um conjunto de coisas, que parte muito de uma motivação, **de um suporte que eles podem ter na escola**. E aí, a rede de amigos que eles têm na turma, a própria equipe pedagógica da escola com a forma de acolhimento deste aluno... então tudo isso influencia neste conjunto de questões de aprendizagem e disciplina (Sujeito – 1 / Polo – A).

De acordo com relato do “Sujeito-A/Polo-B”, a motivação de muitos educandos tem relações direta com a imagem que eles têm da escola e do processo de escolarização. Esse trecho acrescenta que a maneira como os discentes são acolhidos pela instituição e pelos demais estudantes influenciam potencialmente a postura destes, no espaço escolar. As redes de apoio construídas na escola apresentam-se como fator de grande relevância, considerando determinadas vulnerabilidades e dificuldades que os sujeitos encontram em seus distintos contextos de atuação. Carrano (2003) aponta sobre as possibilidades existentes na interação e diálogo dos diferentes sujeitos na EJA, mostrando que nem sempre essa relação se desenvolve pela via do conflito e dos desafios.

Outro depoimento que converge com o pensamento acima está na fala do “Sujeito-2/Polo-A”, ao expor que as especificidades dos educandos jovens e suas características, quando fomentada na perspectiva dialógica, podem facilitar o trabalho pedagógico. Desse modo, representa uma visão positiva sobre as relações e interações desenvolvidas entre os diferentes sujeitos da EJA, independentemente de sua faixa etária. Segue relato do “Sujeito-2/Polo-A”:

[...] E um caso interessante que aconteceu é que esses alunos jovens, como eles têm mais facilidade de aprendizagem, eles ajudavam os alunos adultos e idosos e algumas senhorinhas que ficavam inseguras em algumas atividades. Os jovens iam lá e ajudavam, também nas atividades práticas e culturais que a escola desenvolvia, eles participavam e ajudavam bem, ajudando tanto na produção, como também no momento de música, dança e nas atividades de artes, era bastante interessante.

Geralmente os professores quando faziam trabalhos de música, dança, os jovens eram os primeiros a participarem porque gostavam.

Considerando a grandeza do relato apresentado, inferimos que as relações entre jovens e adultos, jovens e idosos, os jovens entre si e, os jovens e a escola, são frutos de processos e maneiras como as próprias relações são fomentadas nos espaços institucionais da EJA. Com isso, sem a pretensão de considerar a escola como única responsável nessa trama complexa, entendemos que posturas dialógicas e inclusivas favorecem a troca e o conjunto de relações, potencializando o processo de aprendizagem e envolvimento dos educandos. Relações e interações entre os estudantes facilitam a criação das redes de apoio, tão necessárias diante dos desafios presentes no dia a dia desses sujeitos. Muitos dos educandos da EJA apresentam em suas trajetórias escolares e de vida, experiências excludentes e desiguais, e, encontrar apoio dos profissionais da instituição e demais pares de estudantes pode ser um diferencial de maneira positiva. A mesma respondente acrescenta:

Há uma relação de respeito. Como são muito mais velhos e ficaram muito tempo sem estudar, esses alunos exigem um certo silêncio para poder ouvir melhor o professor, ter mais tempo para poder responder as atividades, então eles cobram isso dos alunos mais novos. Houve momentos que alguns alunos reclamaram que os adolescentes estavam atrapalhando a aula por questões de conversas paralelas e a gente conversava com eles e eles respeitavam e inclusive ajudavam os alunos mais velhos e idosos, e faziam como se fosse uma monitoria, ou seja, um ajudando o outro. Como os jovens já estão no ritmo da escola, aprendem rápido alguns conteúdos e acabam ajudando os alunos mais velhos e isso é um fato positivo pois ajuda o professor a tirar dúvidas desses alunos. E os alunos mais velhos sempre davam conselhos para os jovens para não fazer nada de errado e continuar estudando, para poder avançar e não ficar até mais velho estudando, pois torna-se muito mais difícil. Ou seja, existe uma parceria tanto nos conteúdos como nas conversas entre eles. Em algumas situações a equipe precisou fazer as intervenções necessárias e resolver qualquer situação. E algumas parcerias iam além da escola... tinha uma senhora que falava que chamava outras colegas para ir à casa dela para ajudar a fazer as atividades ou um trabalho em grupo. Então, muitos adolescentes iam até a casa de senhores ou senhoras para ajudar nas tarefas e é muito legal essa parte. E quando algum adolescente ou jovem estava faltando muito, os alunos adultos que moravam perto se prontificavam em ir à casa deles para conversar, de certa forma, resgatar estes jovens para a escola. Eu gostava muito disso, pois existe essa parceria. Os mais velhos falavam: “não se preocupe não, pois amanhã esse aluno jovem estará na escola”, e realmente eles voltavam (Sujeito-2/Polo-A).

Apreendemos, com base na resposta, que a rede de apoio e suporte possível de acontecer na EJA, que envolve diferentes sujeitos e diferentes gerações, tende a favorecer todos os envolvidos. A fala do “Sujeito-2/Polo-A” traz um pouco desse caráter: “E quando algum adolescente ou jovem estava faltando muito, os alunos adultos que moravam perto se prontificavam em ir à casa deles para conversar, de certa forma, resgatar estes jovens para a escola”. Isto significa que os próprios estudantes, com maior faixa etária, realizavam o papel

de “busca ativa” de jovens faltosos, indo até mesmo em suas residências. Levando em consideração os limites e possibilidades da escola, observamos esse movimento como uma rede de apoio que considera a importância de cada sujeito envolvido no processo.

O entrevistado complementa: “Eu gostava muito disso, pois existe essa parceria. Os mais velhos falavam: ‘não se preocupe não, pois amanhã este aluno jovem estará na escola’, e realmente eles voltavam”. O trecho em destaque aponta aspectos sobre parceria, limites e potencial no desenvolver da EJA. Mostra a responsabilidade que muitos sujeitos da EJA assumem diante de situações adversas, onde a própria escola não consegue resolver.

A complexidade nas relações que se desenvolvem entre o heterogêneo público da EJA se apresentou em muitos momentos da investigação, fato que está associado às diferentes vivências, dinâmicas, desafios e visões sobre o campo da EJA. O relato que segue caracteriza bem essa reflexão ao expor diferentes dinâmicas ao longo do processo de escolarização e do cotidiano escolar. Na visão do ‘Sujeito-2/Pololo-D’:

Vejo lados positivos e negativos. Positivo é que os alunos adultos conseguem muitas vezes estabelecer um código com esses alunos jovens., E aí eles conseguem estabelecer uma certa conexão e intervenção aos jovens, e quando os jovens não são maioria eles acabam atendendo e vão se adaptando e o que é bem positivo. Eles interagem e começam a fazer os trabalhos e tem um comportamento mais respeitoso com estes alunos mais adultos. Mas, também existem turmas que os alunos não conseguem se misturar e interagir, e aí é problemático, pois esses jovens acabam tendo maior força, assim no sentido de tomar para si aquela rotina da sala de aula, dos encaminhamentos. Os professores ficam muito tempo resolvendo situações de conflitos entre aquele grupo de jovens e os alunos adultos. Muitas vezes os mais velhos entram em conflito ou até mesmo abandonam, alguns saem da escola... dizem que os mais novos atrapalham, que eles brincam muito e que precisam de mais tempo, pois às vezes o ritmo dos adultos é mais lento nessa questão do aprendizado [...]

O relato do “Sujeito-2/Pololo-D” indica movimentos distintos sobre a presença dos jovens na modalidade. Primeiramente, expõe a possibilidade de apoio e trocas, complementando o debate anterior. Nas palavras do entrevistado: “quando há essa conexão entre os estudantes, ou seja, ‘estabelecer um código’, o fazer pedagógico acontece com maior fluidez e êxito”. Nesse sentido, a experiência desse profissional no trabalho frente à EJA reforça a importância da interação entre os sujeitos e o potencial das redes de apoio, que podem, ou não, desenvolver-se no espaço escolar. O mesmo respondente traz ao debate que, quando não ocorre essa interação entre os educandos o cotidiano das turmas se torna “problemático”, emergindo uma série de conflitos que afetam diretamente o processo educacional. Dessa forma, entendemos que as especificidades e características dos discentes, quando não consideradas, apresentam-se como dificultador ou grande desafio à escola.

No que tange às relações estabelecidas entre os estudantes da EJA, essas, aparecem em diversos momentos como conflituosas e desafiadoras. Nesse sentido, situações conflitantes e disciplinares assumem dimensão central nas falas dos gestores e membros das ETP, evidenciando aspectos relacionados aos embates e tensões entre os discentes que, segundo os profissionais, é potencializada por diferenças geracionais e de posturas entre jovens, adultos e idosos que se encontram no mesmo espaço físico (a escola, e/ou, a sala de aula).

Segundo apontamentos, há diferentes interesses e sentidos sobre o processo de escolarização. Esse caráter subjetivo, ainda segundo determinados respondentes, seria uma das questões mais complexas de serem trabalhadas na EJA, pois, nem sempre ocorrem relações de apoio entre os diversos perfis da modalidade.

Outro ponto interessante, inferido das entrevistas, está na “verdadeira disputa” por posição na EJA. Nesse caso, entendemos por “posição” as diferentes e possíveis formas de estar e vivenciar o processo educacional na modalidade, considerando as especificidades e diversidade dos sujeitos. Em outras palavras, essa perspectiva coloca sujeitos em “posições” diferentes no espaço escolar, criando tensões entre os mesmos, o que pode dificultar modos mais dialógicos e inclusivos entre os educandos. “*Sala partida*” foi um dos termos utilizado por um dos respondentes para exemplificar as diferentes posturas de estudantes na EJA. Essa metáfora pode ser entendida de diversas maneiras, no entanto, tomaremos como a falta de elementos que consiga agregar ou aproximar perfis distintos no mesmo espaço.

A questão da “*sala partida*” representa uma verdadeira divisão entre sujeitos e gerações no espaço de sala de aula, sinalizando um processo excludente entre os próprios educandos, que encontrariam lugares “pré-definidos” na sala: a parte da frente seria destinada ao grupo de adultos e idosos (que prestam atenção nas explicações dos professores) e o lugar do “fundão”, reservado aos jovens que vivenciam dinâmicas e relações diferentes no desenvolver das aulas.

Relatos anteriores reforçam nosso entendimento, quando apontam que os jovens teriam mais facilidade na aprendizagem, até mesmo pelos percursos escolares de retenções e contato com os conteúdos curriculares apresentados em aula e, a visão de que adultos e idosos precisam de mais tempo e atenção para compreender/construir o conhecimento que está sendo discutido/apresentado ao longo das aulas. A resposta abaixo complementa a discussão.

Os conflitos intergeracionais são constantes, as turmas têm geralmente 50% de alunos jovens, entre 15 a 20 anos, e os demais alunos são mais um público adulto, e aí os conflitos são constantes, principalmente no sexto ano e no sétimo ano. No oitavo e nono nem tanto, geralmente estão juntos desde o 6º ano, então quando chegam ao nono eles já estão entrosados. Mas, no sexto no sétimo ano é um conflito tremendo. Até mesmo porque as pessoas de mais idade têm um pouco mais de maturidade e

sentam um pouco mais à frente, querendo ouvir o professor, prestar atenção na aula. Já os jovens, estão mais ao fundo, **é como se a sala fosse partida ao meio**, o grupo da galera mais jovem fica no fundo, muitos deles não abrem um caderno ou ficam ouvindo música no fone do celular e atrapalham os demais alunos, jogam bolinhas, bobeirinhas assim, que os adultos e os idosos ficam bastante impacientes. Pois tem aquela visão que percebe a escola como lugar dos adultos, que estão ali para estudar, já trabalharam dia todo, e que os jovens não deveriam estar ali já que não querem participar da aula, não prestam atenção, não respeitam os professores... também a própria forma como os jovens tratam os professores, esse fato irrita muito as pessoas mais velhas, pois possuem outros valores. E de fato esses alunos mais jovens, que estão na EJA, não demonstram muito interesse nas aulas, em sua maioria, acredito que cerca de 30% apresentam o interesse pelas aulas e que 70% estão desinteressados (Sujeito-2-/Polo-B).

A citação supracitada aprofunda a questão dos conflitos e “disputas” que ocorrem nas turmas da EJA. De acordo com esse respondente, inúmeras questões referentes aos aspectos de indisciplina e desinteresse dos estudantes mais jovens impactam diretamente nas relações entre os educandos. O relato acrescenta ainda que os conflitos são mais constantes nas turmas de sexto e sétimo ano, ou seja, as duas primeiras fases dos anos finais do ensino fundamental. Essa percepção do entrevistado pode estar associada ao encontro inicial entre gerações e perfis muito diversificados de estudantes, que, ao longo do tempo, com a convivência, muitas situações são superadas. Encontramos dados nesta direção na fala do “Sujeito-1/Polo-C”, ao expor, sobre os conflitos entre estudantes, que essas questões ocorrem mais no início do período letivo, melhorando com o passar do tempo e intervenção dos profissionais da escola.

Então... eu vou dizer pelo que observo aqui na minha escola, desta relação, entre os jovens da EJA e aquele grupo de pessoas mais idosas né... um conflito que eu vou dizer assim, possível de resolver, mas... **É um conflito diário que se dá, de repente, mais no começo do ano letivo, essa relação entre os mais jovens e os mais idosos. Eu acho que há uma certa intolerância, da parte dos mais idosos, tipo: jovem tem outro perfil, já vem alegre, o jovem ri de tudo, o jovem brinca, faz gozações entre eles né?! Não vou dizer que existe um desrespeito, mas existe uma certa intolerância, de repente da parte dos idosos, porque eles exigem um pouco mais de concentração para eles, querem o espaço mais acadêmico.** E os jovens já, de repente, não tem tanto esse olhar de estar respeitando essa privacidade. Então, é uma relação que a gente vai ‘meio que mediando’, para que as coisas possam acontecer (Sujeito-1/Polo-C).

A questão dos conflitos e desafios entre os sujeitos da EJA novamente aparece como algo relevante no cotidiano escolar, entretanto, gestores e membros das ETP destacam ser uma situação possível de resolver, apesar de sua complexidade. Outra narrativa complementa a questão:

Então, em relação a essa pergunta, realmente existem alguns embates, choque de gerações, às vezes os mais velhos acham que as atitudes são muito desrespeitosas, e os mais novos acham que os mais velhos são muito pedantes e arrogantes, mas a gente

tenta contornar da melhor maneira possível, com muita conversa. É muito diálogo com o serviço de orientação, com os pedagogos, mas, existe o embate mesmo, são relações muito conflituosas. É algo que faz parte e que deve ser entendida por todos (Sujeito-1/Polo-B).

A partir da discussão, é possível perceber que situações de conflitos e embates entre os educandos é algo recorrente na modalidade, exigindo atenção e intervenção dos profissionais da EJA. Aqui, percebemos que além de funções referentes aos processos educacionais, pedagógicos e administrativos, tais profissionais elencam situações disciplinares e de mediação entre os estudantes como algo importante no desenvolvimento do trabalho na EJA. Baseado nas respostas, identificamos que os conflitos não se apresentam enquanto situações pontuais, todavia, são processos gerados a partir de diferentes dinâmicas e tensões que se materializam no espaço escolar da EJA. O “Sujeito-1/Polo-B” corrobora essa perspectiva: “[...] existe o embate mesmo, são relações muito conflituosas. É algo que faz parte e que deve ser entendida por todos”.

Outra fala traz questões mais específicas e inquietantes sobre os conflitos na EJA. Para o entrevistado “Sujeito-1/Polo-D”, é a partir do aumento do número de jovens, principalmente aqueles com faixa etária entre 15 e 18 anos, que os conflitos se intensificam, gerando desdobramentos mais complexos entre os discentes e, até mesmo para a escola. Segundo narrativa desse:

Após esse início de juvenilização da EJA os alunos com faixa etária mais velha e os alunos com a faixa etária entre 15 e 18 começaram a ter muito mais conflitos. Os valores entre essas duas gerações de alunos são valores diferentes. Os alunos de faixa etária mais elevadas geralmente vêm do trabalho, eles saem do trabalho, pois trabalham o dia inteiro e depois vêm para a escola. Enquanto alunos de 15 a 18 anos, mesmo aqueles que trabalham, eles vêm com muita energia, mais disposição, associado a isso tem a capacidade de aprendizagem, e como os alunos mais jovens têm mais facilidade na aprendizagem eles acabam suas atividades mais rápido e iniciam uma conversa, uma bagunça, o que às vezes acaba atrapalhando os alunos com faixa etária mais elevada. E isso não só traz um prejuízo no dia a dia de sala de aula, como provoca o abandono de muitos alunos de faixa etária mais velha. Muitos acabam deixando a escola, desistindo até da sua vontade de terminar os seus estudos, o seu sonho né, de concluir o Ensino Médio, e quem sabe fazer um curso superior. **E muitos acabam abandonando porque não querem enfrentar esse conflito que muitas vezes acontece dentro de sala de aula.** (Sujeito-1/Polo- D)

Embora outros profissionais tenham apontado que a questão dos conflitos geracionais na EJA seja algo recorrente e possível de resolução, o “Sujeito-1/Polo-D” apresenta um viés mais complexo, tenso e conflituoso no cotidiano escolar. Para ele, os conflitos se intensificam na EJA exatamente a partir do crescimento quantitativo de matrículas de estudantes jovens, cada vez mais jovens. Numa perspectiva crítica ao movimento apontado como “juvenilização

da EJA”, o respondente sinaliza diversos pontos específicos das dinâmicas dos discentes jovens, adultos e idosos, mostrando como tais dinâmicas e vivências entram em conflito no espaço escolar. O entrevistado enfatiza que “[...] os valores entre essas duas gerações de alunos são valores diferentes.”, e afirma que muitos estudantes adultos e idosos acabam abandonando os estudos por causa das situações de conflitos, isto é, desistem ou interrompem seus percursos escolares pelas dificuldades presentes no dia a dia da escola.

Essa questão retrata mais um dos desafios postos aos profissionais que atuam nos polos de EJA, as limitações do sistema escolar em garantir acesso e permanência a todos os estudantes e a manifestação de possíveis processos excludentes no interior do sistema de ensino que, em muitos casos, “desloca” grandes contingentes de estudantes jovens para a Educação de Jovens e Adultos, sem com isso garantir suporte, estrutura, recursos físicos e humanos, formação adequada aos profissionais da educação entre outros apontamentos de responsabilidade do poder público.

Entendemos que “descolar” ou “migrar” grupos de jovens do ensino regular para a EJA, sem com isso refletir sobre suas especificidades e buscar estratégias para o atendimento de diferentes demandas, representa “empurrar” esses alunos para a modalidade, o que Peregrino (2018) afirma de maneira categórica como “uso da EJA como margem do sistema escolar”. Dessa forma, muitos desafios surgem e/ou são potencializados na EJA.

5.1.2 Desafios

Talvez a escola pudesse começar se perguntando o que seria uma escola justa para os jovens das camadas populares no Brasil, esses novos herdeiros que chegam aos sistemas escolares. Essa escola exigiria uma série de ações como a concessão de bolsas de estudos, o desenvolvimento de projetos de formação técnico-profissional, a oferta de oportunidades de cumprir estágios, a elaboração de novas formas de organização escolar e de novos currículos etc. Mas exigiria, como primeiro passo, reconhecer os jovens nas suas especificidades e identidades. Talvez ao enxergá-los como jovens possamos construir canais para um diálogo maior em que eles possam ver sentido em se produzirem como alunos-jovens ou jovens-alunos. Talvez possamos começar por aí nossa ideia de construir uma escola para todos. (LEÃO, 2011, p. 114)

No cerne da discussão sobre a presença dos jovens na EJA, para além das diferenças geracionais e situações de conflitos entre jovens e não-jovens, os entrevistados pontuaram outros elementos que emergem enquanto desafios frente ao trabalho na EJA. Pelas perspectivas, apreendidas por nós, presentes nas falas dos respondentes, determinados processos apresentam-se como sendo de maior complexidade, exigindo grande atenção, intervenção e ações por parte dos profissionais da EJA. Entre as questões observadas, destacam-se as

seguintes: i) violência e conflitos de outros aspectos (entre jovens moradores de bairros diferentes, entre grupos juvenis e, até mesmo, situações relacionadas ao âmbito de disputas entre facções rivais nos territórios aos quais os polos se localizam) que por diversas razões manifestam-se no espaço escolar; ii) alteração no funcionamento da escola em função da dinâmica juvenil, nesse caso, pela indisciplina provocada por muitos estudantes jovens; iii) ausência de formação docente e metodologias que favoreçam o processo ensino-aprendizagem e atendimento de especificidades complexas e diferenciadas, devido à diversidade dos sujeitos em sala de aula. Na visão dos entrevistados, as dificuldades relacionam-se, de maneira estreita, à presença cada vez maior de estudantes jovens na modalidade.

Segundo determinados relatos, as características específicas dos jovens trariam certas alterações na dinâmica do trabalho pedagógico na modalidade. E, com o aumento do número de matrículas desses, tais alterações seriam potencializadas. Ressalta-se que os apontamentos seguem na perspectiva de apresentar os desafios encontrados pelos profissionais da EJA, sem com isso, culpabilizar os educandos jovens. Expor e debater os desafios que emergem na modalidade e seus contornos pode, em certa medida, contribuir para reflexão e tentativa de superação de certas lógicas presentes no fazer pedagógico da EJA, principalmente, considerando as diversidades, potencialidades e desigualdades entrelaçadas ao cotidiano dos discentes. Uma das respostas que aborda a discussão sobre os desafios presentes é apresentada pelo “Sujeito-1/Polo-D”, indicando que:

Os alunos com faixa etária entre 15 e 18 anos, eles têm uma maior facilidade de aprendizagem do que os alunos com uma faixa etária mais elevada. O aproveitamento desses alunos na EJA, em sua grande maioria, ainda é melhor do que o de faixa etária mais elevada. Só que não aproveitam essa facilidade que eles têm, e eles acabam se perdendo em função da indisciplina que ocorre dentro da sala de aula. Muitos desses alunos vêm para a escola não porque tem consciência ou porque acham fundamental terminar o seu Ensino Fundamental ou continuar seus estudos. Muitos deles vêm em função de cobrança familiar. A família cobra que ele continue estudando, e com essa facilidade que eles têm de aprender de maneira mais rápida, em comparação com os alunos de idade mais elevada, esse tempo livre eles acabam utilizando para a indisciplina. **São alunos que às vezes têm muito de sala de aula, fazem suas atividades e se retiram da sala, e nesse período eles aproveitam e fazem outras coisas que atrapalham o funcionamento da EJA como um todo.** Então, o que eu acho que falta para eles é uma certa noção, uma certa falta de maturidade da noção, da importância de ter o Ensino Médio, de continuar os seus estudos e tentar aproveitar o melhor que eles possam no período em que estão na escola (grifo nosso).

Ao analisar a citação acima percebemos que o respondente destaca o público da faixa etária de **15 a 18 anos**, ao apontar que esse grupo, por ter maior facilidade na aprendizagem, utilizam o tempo “*ocioso*” para realizar ações de indisciplina no ambiente escolar. Nesse trecho observamos algumas questões. A primeira delas é a afirmação sobre a facilidade dos estudantes

dessa faixa etária, que nos leva a refletir sobre a seguinte questão: esse grupo de educandos teriam maior facilidade na aprendizagem em relação ao demais estudantes da EJA, ou, o conjunto de conteúdos curriculares da modalidade seria discrepante se comparado aos conteúdos curriculares do ensino regular? Outra indagação que surge é: se o conjunto de educandos de 15 a 18 anos apresentam facilidade na aprendizagem, por que muitos deles possuem trajetórias de retenções, distorção idade-série? Um último questionamento seria: como aproveitar melhor o tempo em sala de aula com esses discentes que conseguem realizar as atividades com maior facilidade? Nosso intuito não é o de responder os questionamentos levantados, até mesmo por considerar as diferentes dinâmicas de cada polo e as especificidades dos sujeitos da EJA. No entanto, deixamos as indagações em aberto como forma de problematizar e desconstruir certos apontamentos.

Ainda de acordo com o relato do entrevistado (Sujeito-1/Polo-D) a questão da indisciplina provocada pelos jovens gera certa desorganização no funcionamento da escola, que, já fragilizada pelo déficit de estrutura e recursos humanos, torna-se um grande desafio ao fazer pedagógico. A narrativa do “Sujeito-2/Polo-B” corrobora com esse entendimento e amplia o conjunto de situações que podem representar dificultadores e desafios ao cotidiano da EJA, ao sinalizar que situações relacionadas ao território também se manifestam no ambiente escolar: [...] “Às vezes é difícil lidar com problemas de socialização entre eles. E outro problema está na questão da rivalidade entre facções, o que para alguns jovens isso é muito forte, pois um é de um bairro, já o outro é de outro bairro e acaba tendo conflitos”.

Outro ponto sensível que aparece nas falas dos entrevistados é a questão da formação docente ou, digamos, ausência da mesma. Segundo gestores e membros das ETP dos polos, os professores não possuem formação (inicial e continuada) adequada para trabalhar com a complexidade e desafios presentes na EJA. Apontam que há lacunas na formação, principalmente em situações que exijam desenvolver processos relacionados ao ensino e práticas pedagógicas voltadas aos educandos que, além de apresentar postura e diferenças geracionais, teriam níveis de conhecimento muito distintos, principalmente os “conteúdos” valorizados pelos currículos escolares. O “Sujeito-1/Polo-D” acrescenta elementos importantes sobre o desafio docente frente ao caráter heterogêneo das turmas e a ausência de formação continuada dos profissionais da EJA angrense.

As turmas da EJA, em sua grande maioria, são heterogêneas. Então você tem alunos de faixa etária de 15 a 18 anos, alunos da faixa de 30 a 60 anos de idade, então assim, por experiência... fazer turmas homogêneas só com alunos mais novos nessa faixa etária dos 15 aos 18 não funciona, pois, os desafios que eles trazem são muito grandes. E nessas turmas heterogêneas o trabalho também não tem sido muito fácil. É

a escola! Assim, não tem nenhum projeto específico para alunos mais novos, os docentes, nas reuniões que a gente faz, os professores no dia a dia da sala de aula, eles tentam na medida do possível o *meio-campo* para atender tanto às necessidades dos alunos mais novos e suas especificidades e os alunos de maior idade. **Então, não existe na realidade uma política voltada para professores ou para preparar os docentes para esse tipo de atividade, o que a gente tem são adaptações, experiências ao longo da carreira do profissional, que ele adquiriu principalmente no diurno, e ele faz uma adaptação para a EJA.** Bom... então não existe uma política nem da secretaria e eu acho que também não há em nível nacional que prepare ou que elabore as políticas para esse tipo de atividade, onde você tem na mesma sala alunos com muita energia, os de 15 a 18 anos, e pessoas que vivem cansadas do seu trabalho com grande dificuldade de aprendizagem já na faixa de 40 a 50 anos, então, é um trabalho difícil de fazer atualmente.

Inferimos que, diante dos desafios existentes no cotidiano dos polos de EJA, muitos docentes recorrem às suas experiências profissionais, tendo ênfase a vivência no ensino regular, onde atuam diretamente com adolescentes e jovens. Dessa maneira, professores e demais profissionais da educação tentam contornar as dificuldades emergentes no espaço escolar valendo-se de recursos oriundos de suas práticas e bagagem profissional desenvolvidas no ensino regular. Esse ponto torna-se sensível, pois reconhecemos a importância de considerar e legitimar as experiências docentes, todavia, é preciso problematizar e propor ações voltadas à EJA. No relato do entrevistado (Sujeito-1/Polo-D) desponta um aspecto muito delicado, ao nosso ver, que é encarar as práticas da/na Educação de Jovens e Adultos como uma espécie de “*adaptação*” do que é feito no ensino regular (diurno), ou seja, um “ensino adaptado”. Nesse sentido, fica evidente a fragilidade de ações, práticas e políticas direcionadas à EJA.

Ainda no que tange aos desafios relacionados ao aumento do número de jovens na modalidade, trazemos um relato de grande relevância, que aponta de maneira objetiva uma série de situações, embates e dificuldades que se materializam no espaço de sala de aula da modalidade, representando os desafios do complexo e dinâmico cotidiano escolar. Aqui, de forma breve, pontuamos as disputas e situações relacionadas ao olhar da escola sobre os estudantes jovens, que via de regra, são percebidos “tão somente” pela sua condição de educandos, desconsiderando vivências e modos de ser, independentemente da faixa etária de cada sujeito. O “Sujeito-2/Polo-D” nos fornece algumas pistas sobre a questão, sinalizando: “[...] tem umas características desses meninos **é que eles são eles**. Não tem muito a família por trás, a família vai lá para assinar a matrícula, mas a maioria já trabalha, alguns deles já estão até casados, vivendo com outras pessoas, **então eles são donos da vida deles** [...]”.

A ideia de ser “*donos da vida deles*” por muitas vezes não é considerada pela escola ou, até mesmo, pelo conjunto de sujeitos que atuam frente à EJA. Leão (2015, p. 202) versa que: “Parte-se da ideia de um aluno ideal, motivado para a árdua tarefa de estudar, marcado pela

identidade de estudante, uma pessoa que introjetou o ‘ofício de aluno’ e sabe lidar adequadamente com regras e normas escolares”. Desse modo, a ausência dessa percepção “fina” sobre o conjunto de discentes das faixas etárias entre 15 a 18 anos, que vivem suas vidas das mais diversas, e, também desiguais maneiras, pode gerar situações conflituosas no ambiente escolar. O autor contribui com a discussão ao expor que:

Vivemos um contexto em que os processos educativos se diversificam, atravessando a vida escolar e familiar. A relação dos jovens e suas experiências nesses espaços educativos apresentam uma grande diversidade, não cabendo mais falar na figura “do aluno”, que incorpora seu “ofício” de uma forma homogênea e, às vezes, antes de entrar na escola. Apesar de ter ainda um grande peso pelo tempo que ocupa e pela centralidade atribuída à certificação nas sociedades contemporâneas, o lugar da escola e da educação escolar na vida dos alunos passa a ser relativo, dependendo de contextos mais amplos que caracterizam a vida de cada um (LEÃO, 2015, p. 202).

Como uma das possíveis consequências da “generalização” dos sujeitos jovens enquanto “alunos/as”, pela instituição, encontramos diversos relatos que apontam sobre indisciplina, infrequência, desinteresse e evasão por parte dos estudantes mais novos (15 a 18 anos). Corroborando com a discussão, expomos a fala que segue (Sujeito- 2/Polô-D):

[...] Sobre as questões disciplinares, como eu já falei, houve mudança de uns dois anos para cá, quando o número de jovens aumentou né... vem aumentando. Então as turmas onde há um grupo maior de adolescente, principalmente na segunda etapa (do 6º ao 9º ano), aí acontecem maiores casos de indisciplina entre os mais jovens e o professor, pois tem umas características desses meninos é que eles são eles. Não tem muito a família por trás, a família vai lá para assinar a matrícula, mas a maioria já trabalha, alguns deles já estão até casados, vivendo com outras pessoas, então eles são donos da vida deles, e eles enfrentam a questão da autoridade né. Isso neles é muito mal resolvido. Então, há conflito com professor, às vezes eles ouvem até a equipe. Aqui na escola nós temos uma direção que conversa muito com os alunos, evitando conflitos mais sérios [...].

Desafios e dilemas fazem parte do dia a dia na EJA. Como apontado nos relatos e explicações de gestores e membros das ETP, existe uma série de dificultadores que se materializam no âmbito da prática escolar, dificultadores esses de diferentes aspectos (sociais, territoriais, pedagógicos, geracionais, etc) que podem se cruzar ou não. Em outras palavras, no que tange ao fazer pedagógico na EJA, as demandas, desafios e complexidades são imensuráveis, representando por si só um complicador no que tange à garantia do direito à educação dos educandos. Queremos dizer, com isso, que os desafios que surgem diante do contexto contemporâneo da EJA angrense implicam o/no próprio processo ensino-aprendizagem, diante de inúmeras carências, dificuldades e fragilidades institucionais, representando um verdadeiro desafio aos estudantes, docentes, gestores e demais sujeitos

envolvidos. Nessa direção, procurando compreender e problematizar desafios e possibilidades de enfrentamento dos mesmos, interrogamos aos entrevistados sobre as estratégias, ações e políticas voltadas aos sujeitos da EJA.

5.1.3 Modos juvenis e/na EJA e ações/estratégias dos Polos de EJA (PPR)

As maneiras e estilos juvenis penetram a modalidade EJA cada vez mais na contemporaneidade. Schutz (2012)⁸¹ expõe sobre a questão, afirmando que a presença das juventudes, num ambiente “moldado” para o aluno adulto/idoso, gera tensões, desafios e transformações, em alguns casos, como forma de conflitos entre posturas muito distintas. As respostas apresentadas até o momento sustentam essa perspectiva, pois convergem com a ideia desenvolvida pela pesquisadora. Em pesquisa realizada com sujeitos jovens da EJA Schutz identifica determinadas questões que se relacionam aos modos e estilos juvenis em espaços institucionais que (ainda) idealizam um perfil estudantil homogêneo, organizado e regido pela/para a perspectiva dos sujeitos adultos e idosos, gerando dificultadores no próprio contexto escolar. Nas palavras da autora (2012, p. 20):

Considerando todo esse contingente de estudantes jovens, pode-se dizer que a EJA assume novos contornos – impulsionada pela garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito e pela possibilidade de aceleração dos estudos. E no espaço da Educação de Jovens e Adultos constituem-se também, de modos particulares, certas identidades que carregam as marcas de uma escolarização extemporânea e, ao mesmo tempo, de uma infinidade de práticas às quais se vinculam as pessoas que frequentam as salas de aula.

Nessa direção, pontuamos que a presença dos discentes jovens e o recorrente aumento do quantitativo desses, na modalidade, trazem transformações e desafios à escola. Conseqüentemente, há certas exigências no que tange à instituição e conjunto de profissionais da educação por identificar, considerar e dialogar com os sujeitos jovens da EJA, reconhecendo e legitimando suas maneiras de ser / estar no mundo.

Outro ponto de fundamental importância está no reconhecimento dos jovens enquanto sujeitos de direitos, isto é, considerar que são sujeitos de suas vidas e das dinâmicas sociais.

⁸¹ A Tese “Identidades Juvenis e Práticas Culturais em uma Escola de Educação de Jovens e Adultos”, defendida em 2012, na Universidade Luterana do Brasil, por Rejane Sittoni Schutz, apresenta uma pesquisa que procurou investigar o modo como se manifesta, no espaço escolar, uma variedade de formas de ser, de pensar e de agir, conectadas com um imperativo contemporâneo – ser/parecer jovem. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Educação de Jovens e Adultos, situada em um bairro periférico da grande Porto Alegre. Uma das indagações centrais feita nesse espaço diz respeito aos processos de juvenilização que marcam a cultura contemporânea e nos quais estão implicados sujeitos de diferentes idades.

Observamos as diretrizes definidas pela Lei nº 12.852 de 2013 (Estatuto da Juventude) que estabelece os jovens (15 a 29 anos) como sujeitos de direito, e garante, na formulação de políticas e ações voltadas as juventudes, os seguintes princípios (Art. 2º):

I – promoção da autonomia e emancipação dos jovens; II – valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações; III – promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País; IV – reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares; V – promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem; VI – respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude; VII – promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e VIII – valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações.

Com base nesses princípios buscamos estabelecer diálogo com os entrevistados de maneira a identificar ações e estratégias que são ou foram desenvolvidas pelos Polos de EJA da rede municipal. A pergunta que realizamos foi a seguinte: **“Considerando a presença de estudantes com idade entre 15 a 18 anos, qual o posicionamento da escola? Existem ações/projetos pedagógicos específicos com este público?”**. Para nossa surpresa, a maioria das respostas apontam no sentido da não realização de ações ou estratégias específicas para/com o público jovem. Embora, como já constatado, exista um enorme quantitativo de estudantes com faixa etária entre 15 a 29 anos matriculados nos polos, e, ainda segundo os respondentes, esses sujeitos provocariam uma série de transformações e rupturas no ambiente escolar, por suas características identitárias e geracionais, todavia, as narrativas sinalizam para ações e práticas pedagógicas, de certa maneira, homogêneas ou que consiga “atingir” o maior número de educandos possíveis.

Tendo por base as respostas dos gestores e membros das ETP identificamos duas tendências sobre a questão dos jovens e seu reconhecimento em ações e pautas pedagógicas dos PPR. A primeira, parte de uma ideia mais geral, com o foco na totalidade dos educandos, buscando a inclusão entre os diversos sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos. Nessa tendência, o essencial é a inclusão e uma certa harmonia nas relações e convivência entre os diferentes sujeitos da modalidade. Já a segunda perspectiva, considera as especificidades dos sujeitos, no entanto, informa que as ações realizadas especificamente para os jovens são pensadas e executadas por outras esferas do poder público, podendo ser núcleo específico da Secretaria de Educação Municipal ou algum setor da Prefeitura. O quadro 22 reúne o conjunto de respostas de gestores e membros das ETP da EJA.

Quadro 22 – Tendências sobre as ações e estratégias voltadas aos jovens da EJA.

Questão: Considerando a presença de estudantes com idade entre 15 a 18 anos, qual o posicionamento da escola? Existem ações / projetos pedagógicos específicos com este público?	
Tendências	Respostas
Perspectiva universal: foco na totalidade dos sujeitos	Então a gente não tinha nenhuma ação específica né pensando esse público , a gente buscava muito integrar os mais jovens com os mais velhos com conversas, com momentos em sala de aula e atividades que a gente fazia, atividades culturais, atividades de gastronomia etc. Buscávamos integrar ações em que tanto os mais velhos quanto os mais novos pudessem se interessar e colocar um pouco de si, ali naquela atividade. Mas, coisas específicas para a faixa etária não [...] (Sujeito-1/Polo-A).
	Não existem projetos específicos para os jovens, existem projetos para todos, todos os sujeitos da EJA. Existe de integrar todos. Por exemplo, se fizermos a dança, a dança vai ser o cadeirante, vai ser o idoso, vai ser o jovem... se tiver uma festa junina, todos vão participar. Não existe nada específico para determinado grupo. Todos os projetos da escola incluem a totalidade. Somos diversos, vivemos em diversidade, mas, vivemos em sociedade, no grupo social chamado escola. Ali, impera a postura democrática e todo mundo participando de todos os projetos, nada específico para esse ou para aquele. Todos os projetos são voltados a todos os sujeitos (Sujeito-1/Polo-B)
	Não existe um posicionamento específico para esse público, o que eu percebo é um tratamento mais universalizado digamos , pois todo mundo que está aqui, porque de certa forma... até recuperar o tempo perdido, ou trabalham, são pessoas que tem suas responsabilidades e por isso acham que todos têm que levar os estudos a sério, é uma fala geral dos funcionários, dos professores... não existem atividades específicas para o público mais jovem, porém as atividades que existem na escola, extra curriculares, são bem lúdicas, são coisas que geralmente os jovens gostam, pois os alunos do diurno se envolvem muito (Sujeito-2/Polo-B).
	Assim, não tem nenhum projeto específico para alunos mais novos , os docentes, nas reuniões que a gente faz, os professores no dia a dia da sala de aula, eles tentam na medida do possível o meio-campo para atender tanto as necessidades dos alunos mais novos e suas especificidades e os alunos de maior idade. Então, não existe na realidade uma política voltada para professores ou para preparar os docentes para esse tipo de atividade, o que a gente tem são adaptações, experiências ao longo da carreira do profissional, que ele adquiriu principalmente no diurno, e ele faz uma adaptação para a EJA (Sujeito-1/Polo-D).
	A escola sempre se preocupou que a EJA participe de todas as atividades que são coletivas da escola, as festas e as atividades pedagógicas que todo ano a gente participa, do festival de teatro que tinha em Angra, da Feira literária em Paraty. Então, são atividades que quando a gente pensa na participação do diurno, sempre incluimos a EJA. E, também há momentos específicos para o noturno, para que eles possam dançar, ou que eles possam mostrar suas qualidades [...]. As atividades de troca, em sua maioria, há grande participação, principalmente entre os jovens de 25 anos em diante e os adultos. Os mais jovens participam, meio desconfiados, mas os professores chamam e eles participam sim. E os professores tem preocupação de incluir no planejamento pedagógico a questão desses alunos mais jovens também (Sujeito-2/Polo-D)
Perspectiva que considera as especificidades,	Então... considerando que não existe uma separação entre esses alunos jovens, adultos e idosos, quando ocorre ações específicas para o público jovem, geralmente são conduzidas pela secretaria de educação ou pela prefeitura , projetos do tipo... vamos dizer, de trazer pessoas para falar sobre o perfil desse aluno, a potencialidade desse grupo mais à frente. Geralmente a secretaria traz profissionais para fazer esse tipo de debate com esses alunos, nós já tivemos casos de psicólogos aqui na escola para conversar com o público mais jovem; É... pessoas para falarem sobre o perfil profissional desses

<p>porém, atua de forma articulada ou intersetorial</p>	<p>meninos, quais possibilidades podem ter mais tarde concluindo o Ensino Fundamental; visitas a outras escolas; visitas que às vezes a secretaria propõe em outras áreas da cidade e às vezes os alunos vão, participam de encontros promovidos por outras escolas, apresentações de trabalhos desenvolvidos em outras unidades; Então essas interações geralmente são propostas pela secretaria de educação, pela coordenação da EJA (Sujeito-1/Polo-C)</p>
--	---

Fonte: O autor, 2022.

Apesar do grande quantitativo de jovens na modalidade e da constatação de situações como falta de motivação, pouca participação, indisciplina, tensões e conflitos relacionados diretamente aos estudantes mais jovens, gestores e membros das ETP dos polos de EJA da sinalizam a ausência de ações e estratégias direcionadas ou pensadas a partir das realidades dos jovens e suas especificidades, que tenham como propósito dialogar com esse público. Falas gerais indicam que as estratégias e ações são pensadas e desenvolvidas considerando um perfil “homogêneo” ou “geral” de educandos.

Inúmeros foram os relatos dos entrevistados que apontaram para situações desafiadoras e conflitantes no espaço escolar. No entanto, as ações e práticas parecem desconsiderar as diferenças e diversidades presentes na modalidade. De certo modo, percebemos que os sujeitos jovens aparecem na “pauta específica” da escola quando o assunto está relacionado às questões de indisciplina e/ou subversão de normas e práticas vigentes na instituição. Pelas análises das respostas “captamos” a ideia que vincula o ser jovem às situações desafiadoras ou conflitantes. Para situar a problemática recorreremos à Andrade (2018) que aprofunda essa questão ao apontar que:

Muitos programas, projetos, planos e políticas em geral não provêm de diálogos com os jovens, podendo-se neles se observar altas doses de improvisação, desconhecimento de problemáticas juvenis, ações irregulares e sem continuidade e total descompromisso com a construção de redes de possibilidades, acessos e oportunidades para a juventude, em especial aquela que mais necessita de políticas públicas, ou seja, os jovens pobres. (ANDRADE, 2018, p. 111)

Como indica a pesquisadora, a ausência de diálogo e do reconhecimento das demandas juvenis representam um verdadeiro problema na formulação e execução de programas, projetos e/ou ações voltadas aos jovens. Assim, sinalizamos para a necessidade e urgência do reconhecimento e legitimação das juventudes e suas especificidades nos currículos e práticas escolares da Educação de Jovens e Adultos. Para além da visão de estudantes jovens como um “problema” oriundo do ensino regular, torna-se necessário legitimar a presença desses sujeitos nos espaços da EJA e propor/desenvolver ações e projetos que tenham como efeito o

desenvolvimento das juventudes de maneira integral e seu reconhecimento como sujeito de direito. Corroborando Andrade (2018, p. 111):

[...] podemos deduzir que situações de exclusão social podem ser provocadas por um maior ou menor afastamento social, causado por um conjunto de segregações a que os jovens pobres estão mais expostos, como a segregação por padrões de relações cotidianas, por cor, por questões de gênero, por local de residência (favela, periferia, vila, campo) etc. Nessa perspectiva de análise, as políticas públicas teriam um papel importante na ampliação de redes que pudessem contribuir para a construção e o alargamento de projetos de futuro desses jovens.

O debate sobre a presença dos jovens na EJA, principalmente aqueles com faixa etária entre 15 a 18 anos, não se esgota em discussões referentes aos problemas disciplinares, conflitos geracionais, desafios à instituição e implicações pedagógicas, seus contornos e condicionantes estão enraizados em estruturas excludentes e desiguais dentro e fora da escola. Como uma das consequências desse processo, encontramos PPR (instituições públicas) que ofertam a EJA, são compostos por grandes quantitativos de educandos jovens, enfrentam desafios de inúmeras esferas e, ainda assim, não possuem recursos e/ou ferramentas que possibilitem dialogar e construir relações e redes com os sujeitos.

Nessa perspectiva, novamente, concordamos com Peregrino (2018) quando aponta sobre a EJA representar a “margem” do sistema escolar público. E, mais especificamente no caso dos jovens, percebemos que até mesmo na “modalidade que estaria à margem do sistema” eles teriam pouca visibilidade e/ou espaço de diálogo/participação. Nesse sentido, o processo de escolarização “via EJA” estaria funcionando como uma forma de “aceleração escolar” ou “aligeiramento” da escolarização ao invés de um momento formativo, rico em experiências que tenham como intuito o desenvolvimento integral dos jovens? LEÃO (2011, p. 107-108) traz elementos que auxiliam na reflexão e problematização do assunto:

Nesse contexto de contradições sociais, os jovens experimentam o encontro entre uma gama maior de oportunidades educacionais e socioculturais com um cenário de desigualdades, o que alimenta a distância entre as suas expectativas e demandas e as condições de sua concretização. As motivações e sentidos em relação à escola parecem resultar da conjugação entre o quadro mais amplo das relações sociais em que eles se inserem e aspectos ligados à trajetória individual e familiar. Dependendo dos suportes a que têm acesso via apoio familiar, redes sociais e institucionais, os jovens podem tecer diferentes modos de ser estudante. Além disso, deve-se levar em conta também o contexto de cada escola, sua história e modo de organização, o perfil da direção e dos professores e vários outros fatores que demarcam a sua singularidade (LEÃO, 2011, p. 107-108).

5.2 Elementos e processos que influenciam a presença de jovens na EJA angrense

No contexto da EJA da rede pública municipal de Angra, encontramos determinados elementos que, de certa forma, podem influenciar a presença de jovens na modalidade. Neste tópico procuramos apresentar e problematizar os principais achados. Para isso, utilizamos a categoria de análise “*Elementos e processos relacionados à presença dos jovens na Educação de Jovens e Adultos*”, que aborda diversos aspectos e dinâmicas sobre a questão. O quadro 23 apresenta a construção da categoria e suas subcategorias, expondo determinados exemplos⁸².

Quadro 23 – Elementos e processos relacionados à presença de jovens na EJA da Rede Municipal de Angra dos Reis

Categoria: Elementos e processos relacionados à presença de jovens na EJA da Rede Municipal de Angra dos Reis		
Subcategorias	Sujeitos	Exemplos
Dificultadores no âmbito da escolarização	Sujeito – 1 Polo – C	Pela experiência que a gente tem com os jovens, geralmente eles vão avançando a idade e vão ficando na série e chega uma hora que parece que a coisa não anda mesmo . Então... às vezes, a própria escola se organiza para tentar corrigir essa defasagem sériedade . Aqui, nós já fizemos isso. Aconteceu que alguns alunos foram bem avaliados no conselho de classe e foram indicados para fazer uma experiência na EJA, porque às vezes os jovens vão ficando desmotivados e o ensino diurno já não contempla mais um determinado perfil de jovem. Então, os jovens vão ficando meio que saturados naquela série, acabam tendo um perfil de jovem indisciplinado, porque ali no diurno já não está resolvendo mais para ele, e não resolve até mesmo para a própria escola, pois quando você fica com os jovens que já estão desgostosos, de repente, de estar no ensino diurno, as vezes a possibilidade dele pode ser ir para a EJA pode ser uma explicação, pois os jovens vão ficando com uma certa idade e não avançam, até porque começam os conflitos também entre os jovens e a sala de aula, Existe um conflito muito grande de jovens que vão repetindo e repetindo... e não se encontram as vezes, não veem uma luz no fim do túnel para esse menino, para essa menina, geralmente são mais os meninos [...]
	Sujeito – 2 Polo – D	Eu acho que é muito a questão do fracasso desses alunos ou melhor dizendo, fracasso da escola em relação a esses alunos, da escola em si, como instituição de dar conta desses alunos adolescentes que tem essa diversidade de interesses , toda uma problemática que a escola por muitas vezes não consegue dar conta, não consegue atender as necessidades também. E aí eles vão

⁸² Os exemplos apresentados não retratam, necessariamente, a opinião de todos os entrevistados sobre a temática. Entretanto, indicam tendências no que tange as experiências e percepções do grupo de gestores e membros de equipe técnico pedagógica frente ao trabalho desenvolvido nos Polos Pedagógicos Regionais de EJA do Município de Angra dos Reis. A opção por determinados trechos e organização das narrativas – os exemplos – fazem parte do conjunto de análise da pesquisa, fundamentado nos apontamentos metodológicos de Bogdan e Biklen (2004).

		<p>ficando pelo caminho, até que chegam em uma idade, e até mesmo a família decide por incluí-los no mercado de trabalho. E acaba que o histórico de retenção e abandono é grande, e aí ele passa para noite até mesmo para trabalhar; até mesmo a diferença entre esses alunos com os demais do diurno, em questões emocionais e cronológicas, se apresenta de forma muito diferente. Então essa mudança tenha acontecido com muita frequência nos últimos anos, não é só em 2018 não. Se no ano 2000 nós tínhamos turmas com cerca de 10% de adolescente, atualmente as turmas tem entre 40, 50 até 60% de adolescentes e de jovens. Eu estou falando mais ou menos entre 22 anos para baixo. E, é uma realidade que a gente está vendo que a cada ano aumenta mais.</p>
Diferentes “Usos da EJA”	Sujeito – 1 Polo – D	<p>Os nossos alunos que vem para a EJA, são praticamente divididos em dois grupos, tem uns alunos na faixa etária de 15 a 17 anos, aqueles alunos que saíram do diurno porque não se enquadram, ou porque não se encaixaram e tiveram muita dificuldade em continuar e acabaram repetindo a mesma série várias vezes, então eles acabam indo para o noturno na esperança de acelerar um pouco mais [...]</p>
	Sujeito – 1 Polo – C	<p>[...] Hoje nós temos um público bastante jovem na EJA, então acredito que esses jovens foram por questões também de defasagem escolar né, eles avançam na idade e ficam parados em determinada série, aí eles veem uma oportunidade de estar concluindo no menor espaço de tempo esses anos de escolaridade, de ganhar mais à frente, então eles recorrem a EJA, que de uma certa forma, possibilita esse adiantamento escolar.</p>
	Sujeito – 2 Polo – B	<p>Na minha opinião, os fatores são basicamente: i) problemas de indisciplina no diurno, pois não há nenhuma política pública ou nenhum projeto coordenado pela secretaria de educação ou pelo poder público de encaminhamento para casos de alunos com indisciplina, de questões que às vezes ultrapassam os muros da escola. Então muitas vezes, pelo fato da escola, da equipe pedagógica, não conseguir mais, esgotar todas as suas possibilidades de resolver os problemas relacionados à questão da indisciplina acabam vendo a transferência do aluno para a EJA como uma alternativa, então isso é um fator; ii) Outro fator é a questão da gravidez na adolescência, que as meninas geralmente quando voltam depois de uma gravidez não querem ir para o diurno, pois consideram que já perderam algum tempo e querem fazer o supletivo e tem a criança para olhar durante o dia. Geralmente só conseguem pessoas para olhar o filho na parte da noite, então ela acaba estudando à noite; iii) Outro fator é a questão do trabalho, de jovens que entram no mercado de trabalho muito cedo e precisam trabalhar à noite; iv) E o quarto fator seria a questão da falta de estímulo de permanecer no regular (diurno) diante do histórico de reprovações, retenção por falta ou por conceito e acabam vendo no supletivo (EJA) a possibilidade de adiantar esse processo e concluir o Ensino Fundamental</p>

A partir do exposto no quadro 23, pontuamos que a categoria de análise “*Elementos e processos relacionados à presença dos jovens na Educação de Jovens e Adultos*” é constituída por duas subcategorias, necessárias diante de diferentes narrativas e experiências vividas frente à escolarização das camadas populares. As subcategorias que privilegiamos, são: i) Dificultadores no âmbito da escolarização; ii) Diferentes “usos da EJA”.

Embora a organização dos dados tenha sido realizada de maneira separada, em subcategorias, como forma de aprofundar e buscar maiores detalhes durante o processo de análise, parece-nos que muitas questões estão intimamente relacionadas, sendo atravessadas e produzidas na própria dinâmica social e de escolarização, tendo como marca os processos desiguais que afetam diretamente sujeitos jovens oriundos da rede pública de ensino. As subcategorias, organizadas com base nas falas dos gestores e membros das ETP, procuram sinalizar acerca das diferentes dinâmicas e processos que influenciam e impactam as trajetórias de vida e escolares dos jovens das camadas populares.

A seguir, discutiremos cada subcategoria procurando relacioná-las ou percebê-las de maneira plural, considerando as intersecções e a diversidade dos sujeitos envolvidos, os processos educacionais, diferentes contextos e territórios, instituições, além de atravessamentos de classe, gênero, geracional e étnico-racial.

5.2.1 Dificultadores no âmbito da escolarização

No que tange à presença e aumento do número de jovens, cada vez mais jovens, nas turmas de EJA, os respondentes sinalizaram sobre situações, que em geral, já são conhecidas no campo da EJA, tais como: elevado quantitativo de retenções dos estudantes, evasão, quadro de infrequência, situação de distorção idade-ano de escolaridade, desmotivação dos discentes no ensino regular, indisciplina no ambiente escolar, entre outros elementos. As respostas corroboram com os dados apresentados ao longo dessa tese e, de certa maneira, dialoga com as tendências que foram mapeadas no capítulo inicial. Respeitando as particularidades e especificidades do caso angrense, ao observamos esses fatores, podemos generalizar determinadas questões, o que indica que as desigualdades e situações excludentes estão presentes no interior do sistema escolar não apenas na rede municipal investigada, mas, em diversas redes estaduais e municipais do país. Nesta perspectiva, concordamos com Julião e Peregrino (2018, p. 17) que apontam:

A continuidade das políticas de correção de fluxo escolar, no interior de sistemas de ensino notadamente seletivos, vem fazendo com que a EJA funcione como margem

do sistema, uma vez que vêm continuamente recebendo aqueles que, sem serem expulsos dos sistemas, também não logram sucesso necessário em seu interior. A relativa simultaneidade das resoluções que por um lado, delimitam as idades de escolarização obrigatória e que permitiram contraditoriamente que os sistemas regulares de ensino as usassem como limites exclusivos de investimento da escolarização regular, e, por outro, regulamentam as idades mínimas de acesso à modalidade EJA de 15 anos para o EF – 1 ano acima da idade desejada para término deste patamar de ensino – e de 18 anos para o EM – 1 ano acima da idade desejada para término deste patamar de ensino –, nos indicam que, quando observamos os sistemas públicos municipais e estaduais de educação, **a EJA vem sendo transformada em margem da correção de fluxo** (grifo nosso).

Conforme muito bem colocado pelos autores, as dificuldades e dificultadores estão presentes nos processos de escolarização das camadas populares, sendo a EJA, em muitos casos, utilizada como margem dos sistemas de ensino. Em Angra dos Reis as questões não se diferem muito. Apontamentos de gestores e membros das ETP participantes das entrevistas expõem exatamente tais questões, indicando vulnerabilidades e fragilidades nos processos de escolarização. Com base nas análises, foi possível identificar fatores que influenciam e/ou direcionam a migração de estudantes jovens do ensino regular para a Educação de jovens e Adultos. Percebemos que três pontos são determinantes para a migração do estudante do ensino regular para a modalidade EJA, são eles: i) situações de retenções, evasão, infrequência; ii) distorção idade-série; iii) indisciplina no ensino regular. A junção desses pontos representa uma via de mão dupla, que por um lado se apresenta como grande desafio à escola enquanto instituição e ao conjunto de profissionais que nela atuam, por outro lado, expõe as muitas desigualdades e fragilidades presentes no sistema público de ensino.

Pelas falas, evidenciamos que o fator etário nem sempre é o determinante na ida do estudante para a modalidade, o que ficou nítido quando perguntamos sobre a existência de critérios para matrícula na EJA. As respostas indicaram predominantemente a não existência de critérios específicos. Com isso, foi possível perceber que não há diretriz ou apontamentos específico para a migração dos jovens, com mais de quinze anos, em turmas de EJA. E, que o movimento de migração é resultante de situações subjetivas, definida pelas gestões das unidades escolares, sendo motivadas pela junção, principalmente, de questões relacionadas à situação de retenções, distorção idade-ano de escolaridade e indisciplina no ensino regular.

A própria fala dos respondentes confirma essa questão, ao expor as dificuldades da escola em relação aos jovens do ensino fundamental, revelando ainda a ausência de políticas educacionais, projetos e ações voltadas para esse público. Segundo o respondente “Sujeito-1/Polo-A”: “É... muitos deles, eles repetem o diurno né. Repetem, ficam retidos por falta e aí acaba que com essa sequência de retenções eles são levados para a EJA, seja pela família ou, na maioria das vezes, a pressão da escola né [...]”. O mesmo entrevistado corrobora com a

questão, quando versa: “[...] de um modo geral, eu acho que vai muito numa linha de eles estarem na escola, mas não irem progredindo. Eles vão ficando, vão ficando em um ano de escolaridade, vão ficando... acabam repetindo ali, depois acabam indo para a EJA”.

A ideia de “*Eles vão ficando...*” para além de culpabilizar o próprio educando pelas dificuldades e desigualdades presentes em sua trajetória escolar, também sinaliza a ausência de ações da instituição, nesse caso, no ensino regular, criando assim caminho para migração desses estudantes para a EJA. Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos funcionaria como a “margem” do sistema escolar ou “válvula de escape” do ensino regular.

A fala do respondente “Sujeito-2/Polo-D” reforça a discussão e acrescenta a situação de fracasso escolar, no entanto, indica o papel de protagonismo da escola nesse processo, seja com ação ou omissão em relação aos casos dos estudantes em situação de distorção idade-série. Segundo o respondente:

Eu acho que é muito a questão do fracasso desses alunos ou melhor dizendo, fracasso da escola em relação a esses alunos, da escola em si, como instituição de dar conta desses alunos adolescentes que tem essa diversidade de interesses, toda uma problemática que a escola por muitas vezes não consegue dar conta, não consegue atender as necessidades também. E aí eles vão ficando pelo caminho, até que chegam em uma idade, e até mesmo a família decide por incluí-los no mercado de trabalho. E acaba que o histórico de retenção e abandono é grande, e aí ele passa para noite até mesmo para trabalhar; até mesmo a diferença entre esses alunos com os demais do diurno, em questões emocionais e cronológicas, se apresenta de forma muito diferente. Então essa mudança tenha acontecido com muita frequência nos últimos anos, não é só em 2018 não. Se no ano 2000 nós tínhamos turmas com cerca de 10% de adolescente, atualmente as turmas tem entre 40, 50 até 60% de adolescentes e de jovens. Eu estou falando mais ou menos entre 22 anos para baixo. E, é uma realidade que a gente está vendo que a cada ano aumenta mais.
(grifo nosso).

O relato expõe dificuldades que os profissionais que atuam na educação pública enfrentam, mostrando a clareza que possuem sobre os processos em curso e, ao mesmo tempo, a consciência que a “*escola não consegue dar conta*” aos desafios que lhe é colocado. O trecho destaca ainda a relação do aumento do número de jovens na EJA com o período temporal. Nesse caso, a narrativa sinaliza a presença de jovens na modalidade já nos anos 2000 e, confirma o crescimento do quantitativo desse público nos anos seguintes.

Outro elemento que merece destaque nessa discussão aparece na fala do “Sujeito-1/Polo-B”, que associa a presença dos jovens na EJA exatamente a situação de distorção idade-série. Quando questionado sobre a presença dos jovens na modalidade, o respondente confirma: “*Eu atribuo a distorção série-idade*”. No entanto, não há outras informações ou discussões sobre ações ou projetos que sejam direcionados aos estudantes enquanto matriculados nas

turmas do ensino regular. A Educação de Jovens e Adultos torna-se o “caminho natural” para esse público, quase um lugar de “redenção”, onde as dificuldades e problemáticas serão superadas no próprio fazer pedagógico da EJA.

Nessa direção, podemos perceber que o direcionamento de estudantes jovens, em situação de distorção idade-série, está pautado muito mais com uma lógica de reorganização e funcionamento do ensino regular, com o deslocamento de “determinados” sujeitos para EJA, que propriamente oportunizar ações e práticas pedagógicas que dialoguem com esses discentes. Seguindo o “Sujeito-1/Polo-A”: “[...] quanto mais passam as etapas mais jovens estão procurando. E aí, eu acho que é muito em função de não ter espaço no diurno, em algumas escolas até sendo levados como o único espaço de alguns jovens que já tem idade para estar na EJA [...]”.

As dificuldades e desigualdades educacionais criam um verdadeiro paradoxo acerca do “lugar” dos estudantes de 15 a 18 anos do ensino fundamental que se encontram em situação de distorção idade-série, pois, se por um lado já estão “grandes/velhos” demais para estudar com crianças, sentem-se desmotivados no ensino regular, não participam das aulas, já repetiram a mesma série várias vezes, entre outras questões sinalizadas nas respostas. Por outro lado, esses sujeitos são considerados “jovens demais” para estar na EJA. Educandos que, segundo muitos apontamentos, possuem ritmos de aprendizado muito diferentes dos adultos e idosos, se comportam de maneira incompatível ao ensino noturno, são indisciplinados, muitas vezes não respeitam os professores e as regras da unidade escolar, como também indicado nas entrevistas. Com isso, encontramos um paradoxo sobre esse público no sistema educacional, pois, ao que nos parece, representam grande desafio às instituições de ensino.

Gestores e membros das ETP dos polos de EJA tocam nessas questões recorrentemente, sinalizando as dificuldades que encontram no cotidiano escolar e a escassez de recursos ou soluções viáveis. Corroboram com a discussão o relato do entrevistado “Sujeito-1/Polo-A”, quando perguntado sobre as razões da presença de jovens na modalidade:

Eu acho que uma das principais é que o jovem já não se encaixa mais no diurno. Eles são levados a sair do diurno e **uma das opções que algumas escolas dão, e outras impõem, é a ida para a EJA**, a partir da idade quando já se tem a idade, e alguns preferem mesmo por conta de trabalho, de estar em outro momento de vida, por que tem filhos, então a gente vê que eles preferem, né... esse ensino. Até por conta de não ser mais criança. Não é mais criança né! Já não são mais adolescentes, já não têm mais vida de adolescente, mesmo as vezes com 15, 16 anos e isso reflete também [...]

Outro ponto notável na discussão relaciona-se à questão da indisciplina no ambiente escolar, no ensino regular. Constatamos através das análises que o fator indisciplina é um

diferencial para que o aluno se mantenha ou seja transferido do ensino regular para a EJA (“convidado a migrar”). Em outras palavras, são os estudantes mais indisciplinados, aqueles que geram mais desgastes no ensino regular, que acabam migrando. O relato abaixo descreve muito bem esse apontamento. Segundo o “Sujeito-2/Polo-D”:

Bom eu vou falar da escola. Aqui nós temos o Regimento que fala sobre a Educação de Jovens e Adultos. No Regimento, fala com clareza que a EJA deve atender aquela população que não teve estudo na idade adequada, tem esse objetivo, mas fala nos quinze anos como a idade mínima para ingresso na EJA, como fala também a LDB. O que acontece também na escola é, muitos alunos de quinze, dezesseis e dezessete anos o que acontece, nós temos alunos do 4º ao 9º ano, às vezes um aluno de 15 e 16 anos no quarto ano ele fica se a família quiser, ele vai ficar matriculado no diurno, nunca é uma imposição, geralmente a gente conversa, explicamos que em uma sala de 4º ano geralmente os alunos têm entre 9 e 10 anos. Explicamos que a conversa não é a mesma, que o comportamento é outro e **muitas crianças pequenas ficavam até chocadas**, então o andamento da turma e o desenvolvimento dos dois, tanto de um quanto de outro. E como atualmente têm muitos jovens na EJA, então esse aluno lá do quarto ano, do quinto, ele estará junto com outros jovens, com suas práticas, pois na verdade são jovens. Já convivem com adultos. E alguns aceitavam ou não, ficava a critério da família. E tem a ver muito com o perfil desse aluno. Para isso, conversávamos muito com os professores antes de tomar alguma decisão. E algumas vezes, chegavam alunos de outras escolas, porém se nossas turmas estivessem cheias, e esse aluno tiver mais de quinze anos, ele poderia ser matriculado na turma da EJA. Mas, na escola nós temos por princípio conversar sempre com a família sobre essa questão. E, também conversamos com os professores nos conselhos de classe para saber mais sobre o perfil desses alunos, pois é diferente um aluno de dezoito anos no 9º ano e um aluno de 16 anos no quarto ano. Então a gente sempre conversava no conselho de classe e às vezes existia essa indicação (de migrar para a EJA) no próprio conselho. **Claro que, sendo bem sincera, a questão do comportamento tinha grande peso nessa decisão, nessa escolha.** Mas, com esse viés de resolver com a família. Tem a questão também da prioridade do aluno menor de idade, ou seja, no início do ano quando vamos fazer a enturmação e a sala já está cheia com 35 alunos e chegam alunos com mais de 15 anos eles são indicados para EJA.

Outra fala que complementa o debate está na exposição do gestor/membro da ETP, “Sujeito-1/Polo-A”:

Então, quando a EJA começou aqui no município, isso 2007/2008 havia este critério informal, de que tinha que ser trabalhadores, os alunos. Mas aos poucos e até com a questão da legislação, com as resoluções, com os documentos da EJA nacional, isso caiu. Mas, de um modo geral, a postura é ao contrário, é levar os alunos para a EJA, **o critério é esse de o tirar os alunos indisciplinado do diurno, que não é um critério legal, né [...]**

Já nas palavras do “Sujeito-2/Polo-B”:

Na minha opinião, os fatores são basicamente: **i) problemas de indisciplina no diurno, pois não há nenhuma política pública ou nenhum projeto coordenado pela secretaria de educação ou pelo poder público de encaminhamento para casos de alunos com indisciplina, de questões que às vezes ultrapassam os muros da escola.** Então muitas vezes, pelo fato da escola, da equipe pedagógica, não

conseguir mais, esgotar todas as suas possibilidades de resolver os problemas relacionados à questão da indisciplina acabam vendo a transferência do aluno para a EJA como uma alternativa, então isso é um fator [...]

Pelos elementos presentes nas respostas é possível perceber como se delinea a dinâmica de migração de estudantes jovens do ensino regular para a EJA. Fatores como retenção, abandono, infrequência e distorção idade-série, associados à indisciplina e certa desmotivação no ensino regular, potencializados pelas dificuldades e fragilidades das instituições, resultam no que podemos denominar de “impulso” para a retirada desses sujeitos da escola diurna (ensino regular), valendo-se da EJA como alternativa/via de retirada ou “mais uma oportunidade” de prosseguimento nos estudos. É notório que a Educação de Jovens e Adultos, nessa perspectiva, torna-se “válvula de escape” para demandas que crescem cada vez mais. Ressaltamos que esse cenário não é exclusividade da rede municipal angrense, ele se reproduz em uma infinidade de redes municipais e estaduais do país.

Ao longo do levantamento das produções acadêmicas sobre o termo “juvenilização” e EJA, apresentado no capítulo primeiro desta tese, encontramos cenários e elementos que se relacionam de maneira muito próxima com situações apontadas nas entrevistas. O primeiro conjunto temático (A), que trata sobre situações relacionadas às desigualdades no interior da escola pública, da migração perversa, fracasso escolar e a universalização do ensino para as camadas populares, é composto por tais questões. Nessa tendência, encontramos elementos que fazem parte da trajetória de inúmeros sujeitos que encontram dificuldades e dificultadores ao longo do processo de escolarização. Casos como os de numerosos jovens que ficam retidos, muitas vezes, no mesmo ano de escolaridade, mostram, por meio das trajetórias truncadas/acidentadas, o caráter desigual e muitas vezes seletivo da própria escola. A proximidade das questões encontradas nas produções acadêmicas e nas narrativas de gestores e membros das ETP da EJA angrense permite-nos generalizar a questão e inferir que se trata de um movimento mais amplo nas redes públicas de ensino do país.

Consideramos a discussão desenvolvida acima, no entanto, por reconhecer o caráter plural e diverso do público que compõe a EJA, procuramos avançar sobre o debate e compreender diferentes “usos da EJA”. Ou seja, buscamos identificar e interpretar diferentes maneiras, expressas pelos entrevistados, de “usos” da modalidade por seu público.

5.2.2 Diferentes “Usos da EJA”

No decorrer da investigação e das análises, foi possível perceber diferentes concepções sobre os “usos” da EJA nas falas dos sujeitos entrevistados, destacando certa variação quanto aos movimentos realizados pelas escolas e/ou por escolha dos jovens estudantes. Com base nas análises, inferimos duas tendências com maior relevância no que tange à presença dos jovens na EJA, são elas: i) “alternativa” à escola; ii) “alternativa” aos estudantes.

As tendências podem demonstrar muito além de concepções sobre a EJA por parte de gestores e pedagogos que atuam na modalidade, elas sinalizam sobre as diferentes maneiras como as escolas tratam, dentro de suas possibilidades e organização, as dificuldades e desafios no tocante aos estudantes jovens do ensino regular que estão em situação de distorção idade-série.

5.2.2.1 – Alternativa à escola

A primeira tendência observada, coloca a EJA como uma “alternativa” às próprias unidades escolares, ou seja, o “uso” da modalidade como recurso ou alternativa para resoluções de situações que o ensino regular não consegue solucionar. Nessa perspectiva, encontramos duas dinâmicas que assumem papéis diferentes, embora, a forma como realizam o processo de migração dos discentes seja bastante próxima uma da outra. A primeira, procura considerar certo cuidado com os educandos ao longo do processo de seleção e migração para a EJA, assim, reconhecem situações de desigualdades sociais e econômicas que influenciam a saída dos estudantes do ensino regular (geralmente diurno). Como sinalizado nas falas que seguem:

- *Relato 1: “Tem a questão da vulnerabilidade social que atinge muitos alunos, a questão da pobreza, também muitos envolvidos em situações de tráfico e muito alunos faltosos e eram alunos que ficavam retidos muitos anos no ensino regular. E a escola, como forma de acelerar o estudo dos alunos, para ele não evadir de vez, conversava com as famílias e convidava-os para a EJA, para poder terminar os estudos. Tem a questão do trabalho, pois muitos adolescentes começaram a trabalhar no Jovem Aprendiz, supermercados da comunidade, então pediram para ir para a EJA para poder trabalhar durante o dia. E, tem a ver também com o trabalho da escola, pois muitos desses adolescentes passaram por período de desmotivação, repetiram as séries por questões de aprendizagem e por falta” (Sujeito-2/Polo-A).*

- Relato 2: *“Pela experiência que a gente tem com os jovens, geralmente eles vão avançando a idade e vão ficando na série e chega uma hora que parece que a coisa não anda mesmo. Então... às vezes, a própria escola se organiza para tentar corrigir essa defasagem série-idade” [...] (Sujeito-1/Polo-C).*
- Relato 3: *“[...] Acho que de repente essa presença dos jovens nessa idade, acima de 15, na EJA, seja uma reorganização da escola no sentido de corrigir essa distorção idade-série no qual muitos jovens se encontram, por “n” motivos, por repetições, o jovem vai acumulando idade e sem perspectiva já vai ficando desanimado e às vezes a própria escola que se organiza e matricula, encaminha né, muitos jovens para a EJA. Mas, quando fazem, o que eu sei é com o consentimento da família. E assim, a própria lei mesmo já garante a adesão do jovem a partir dos 15 anos na EJA. E para aqueles que já vem com o histórico de reprovação (de retenções) pode ser uma opção da escola mesmo né, de mandar esse aluno para EJA” (Sujeito-1/Polo-C).*

Notamos, pelas respostas, que a escola toma por base o contexto e realidade dos educandos e busca maneiras de solucionar a situação de cada discente, encontrando na EJA a possibilidade de mudança e possível progressão na trajetória escolar. Essa tendência procura utilizar a flexibilidade de tempo, de ritmos e curriculares a favor do estudante. É interessante o fato que gestores e família dos jovens reconheçam a EJA como possibilidade e potencial educacional, podendo proporcionar aos sujeitos demandantes experiências educacionais potentes. Ainda nessa direção, esse posicionamento, de certa forma, legitima a migração dos jovens matriculados no ensino regular para a EJA, pois, reconhece e acredita no trabalho desenvolvido na modalidade.

Essa perspectiva é corroborada pelo respondente, “Sujeito-1/Polo-C”:

[...] têm muitos jovens que se encontram na EJA, às vezes a gente fica relutante do menino, da menina em ir para a EJA, mas, quando eles vão, acabam pegando uma certa maturidade. Um dos motivos, eu acredito, seja essa renitência né que existe, essa repetência que fica segurando o jovem, **o jovem não vai para frente nem para trás no diurno e ele acaba acumulando essa distorção idade-série. Muitos deles encontram-se, muitas vezes nesse perfil. Então, às vezes, pode ser um caminho que as escolas encontram ou até mesmo as famílias que solicitam, porque os jovens vão pegando idade, e... é a idade que os pais querem para fazer um trabalho de jovem aprendiz, etc...** tem pai que até solicita à escola, e pede para o filho estudar à noite. Enfim, talvez não resolva o problema, mas, talvez... seja um caminho a ser percorrido por esse jovem” (grifo nosso).

As análises dessas falas destacam que o processo de “direcionamento” de estudantes do ensino regular para a EJA tem por base as possibilidades de avanço e/ou contato dos jovens com outras realidades e diferentes estratégias pedagógicas. Sinalizam ainda que ao estudar na modalidade, ofertada no período noturno, os jovens teriam maior oportunidade de conciliar a vida escolar com o mundo do trabalho, contribuindo com a questão financeira dos sujeitos e seus familiares. Embora esse posicionamento procure utilizar a modalidade como “mais uma alternativa” educacional aos discentes, não podemos negar que gera grandes quantitativos de estudantes jovens na EJA.

Já o segundo movimento, ao nosso ver, se apresenta de forma mais perversa, visto que foca diretamente a questão do fluxo escolar, do ensino regular. Os dois movimentos são muito próximos, pois ambos geram demandas de estudantes jovens para a EJA e não oferecem outras ações/projetos que possam solucionar a questão. No entanto, a tendência que compreende esse processo, tão somente, como “correção de fluxo escolar” ou “aceleração da aprendizagem” o faz desconsiderando as especificidades dos sujeitos jovens, suas demandas, diversidade, vulnerabilidades e as desigualdades vivenciadas pelos educandos das camadas populares. Podemos inferir que a utilização da modalidade para correção de fluxo escolar implica em ignorar a EJA como potencial educacional, capaz de promover mudanças nas trajetórias dos sujeitos que à acessam.

O “Sujeito-2/Polo-B”, traz importantes elementos sobre essa questão na EJA. Quando perguntamos sobre a existência de orientação ou protocolo, por parte da secretaria de educação municipal, para migração de estudantes jovens para a EJA, o mesmo respondeu:

Não existe nenhum protocolo. O que existe é que esses alunos de 15 a 18 anos, para serem remanejados para EJA, precisam ser uma decisão consensual com o responsável. Como esse procedimento não existe, a explicação que eu tenho para a presença desses jovens na modalidade é a falta de uma política pública, de um projeto, de atender as especificidades desse público: i) de alunas que engravidam na adolescência; ii) de alunos que apresentam histórico de retenção; A própria ausência de projetos de correção de fluxo e aceleração escolar no diurno acaba motivando esse fluxo de alunos recorrendo à EJA. **A EJA acaba sendo uma saída estratégica para correção de fluxo** (grifo nosso).

A fala do “Sujeito-2/Polo-B” é de grande importância na discussão, pois aponta as fragilidades enfrentada no dia a dia das escolas, e, a utilização da EJA como um caminho para “resolução dos problemas”. Ainda segundo o respondente, a ausência de políticas públicas e educacionais afetam diretamente nesse movimento, mostrando a complexidade da temática e, ao mesmo tempo, a ausência de ações do poder público. É sabido que a questão da distorção

idade-série é um processo presente em muitas redes ao longo do país, como já discutido ao longo desta pesquisa e o caso de Angra não diverge da realidade brasileira.

Outros elementos significativos são sinalizados por gestores e membros das ETP da EJA. Os relatos apresentados abaixo expõem questões e como se relacionam com o processo de aceleração escolar e preocupação com o fluxo do ensino regular.

- Relato 1: “Existe uma política de aceleração dos estudos na rede, a correção de fluxo. Em 2018, iniciou uma turma de EJA no diurno para os alunos menores de idade fazer a EJA no diurno. Aqui na unidade não houve, e a proposta da correção de fluxo é atender os alunos em distorção série-idade, criando turmas com no máximo 25 alunos. A gente, da parte pedagógica, até sinalizamos sobre a possibilidade de botar no máximo 20 alunos, mas não foi atendido e o número ficou em 25. E a ideia é fazer um trabalho diferenciado com esses alunos, possibilitando que ele possa acelerar sua aprendizagem” (Sujeito-2/Polo-A).
- Relato 2: “[...] atualmente aqui na escola temos uma turma de aceleração de fluxo, dessa vez tentou se organizar pelas idades mesmo, aqueles alunos que atingiram uma certa idade estão agrupados nessa sala, mas seria um trabalho para ser feito neste ano né (2020). A turma até teve início, mas não desenvolvemos por conta da pandemia de covid. Mas, existe sim esse programa de corrigir o fluxo e a qualidade do ensino dos alunos” (Sujeito-1/Polo-C).
- Relato 3: “Já teve ações da própria escola na tentativa de fazer a correção de fluxo, para que os alunos pudessem avançar. Tendo uma grade, um planejamento diferenciado, no contraturno. Voltado para alguns alunos do 6º ano que estavam muito atrasados, mas pensamos também nos alunos do sétimo e do oitavo, que seria uma complementação... a tentativa foi essa. Mas, essa foi uma tentativa da escola que a pedagoga encaminhou e acompanhava. Foi muito bom, foi um ano, dois anos e, a gente conseguiu que alguns alunos permanecessem, não abandonassem, mas infelizmente o que acontecia é que esses alunos avançavam, precisavam ter um planejamento diferenciado, ter um currículo adaptado para que eles pudessem continuar avançando. E quando acabou o projeto, com cerca de um ano e meio, foi muito ruim... porque esses alunos no planejamento normal (ensino regular) não estavam acompanhando. E aí o que nós tentamos, conversando com alguns pais, foi que eles fossem encaminhados para o

noturno, **considerando que na EJA o currículo é diferenciado e a temporalidade é semestral**. No entanto, poucos foram, poucos alunos aceitaram e continuaram no diurno. Os que ficaram, encararam novas repetências e os que foram para o noturno, alguns conseguiram avançar, outros, aconteceu o caso de o aluno ao completar dezoito anos largarem a escola. Depois até retornar ao noturno, mas não tiveram continuidade. E depois a secretaria de educação teve a correção de fluxo, a proposta de correção de fluxo. Aqui na escola até abrimos uma turma, mas era no contra turno e a frequência era sempre muito ruim. Tínhamos professor para fazer trabalhos e tal, mas essa questão de estar no contra turno era muito ruim para esses alunos. Nas turmas de quarto e quinto ano utilizamos com muitos alunos que tinham dificuldade no processo de alfabetização, mas no sexto ano a frequência era muito ruim. A gente fazia a turma com quinze a vinte alunos e destes, apenas 30% frequentavam. Por mais que a gente chamasse a família, explicasse e eles, assinassem termos de compromisso, mas era muito baixo o interesse. E alguns continuaram e tiveram algum sucesso, mas sempre que eles iam para as turmas regulares, encontravam dificuldades. Era uma coisa que a gente precisava estar sempre atenta com os professores. E como no sexto ano são nove professores, precisávamos muito conversar para que eles pudessem fazer um planejamento diferenciado. Em 2019, chegou a acontecer também essa ação. Em 2020, estávamos até nos organizando para fazer a ação, pois **a escola tem uma taxa alta de distorção série idade. Temos alunos, grupos de alunos, para turmas de correção de fluxo**. Inclusive na ação aqui da escola quando tivemos maiores sucessos existia a bidocência, ou seja, tinha uma professora, de quinto ano, muito compromissada que acompanhava todo esse processo. Então, ela era professora articuladora entre as diferentes disciplinas e, ela tinha uma ponte muito boa com os alunos, conversava até mesmo a parte emocional. E esse grupo, desse ano específico, avançou muito com essa estrutura. Já no ano seguinte, não foi possível a bidocência, essa professora teve que se dividir entre duas turmas e, perdeu-se um pouco desse caminhar, pois ela era a profissional que articulava com os outros professores e ela também tinha momento dirigido com os alunos da turma. Ela conversava, orientava, tinha até mesmo esse papel de orientadora, de aconselhadora, então foi mais uma experiência muito interessante, mas, infelizmente nós só conseguimos manter por um ano, não chegou ao segundo ano completo” (Sujeito-2/Polo-D).

- Relato 4: Até o ano passado (2019) não existia nenhum projeto de correção de fluxo oficial, poderiam ocorrer ações isoladas que partiam das escolas, que montavam turmas de correção de fluxo, mandavam o projeto para a secretaria de educação e geralmente sem nenhuma contrapartida da secretaria de educação. Por exemplo, na escola em que eu trabalho, nós já montamos em 2017 um projeto de correção de fluxo no diurno e a condição que a secretaria de educação deu foi a seguinte: que não fosse exigida nenhuma contrapartida por parte da secretaria. Por exemplo: i) recursos específicos para essa turma; ii) pagar hora extra para professor planejar atividade para esses alunos; iii) número reduzido de alunos, também eles não permitiram; então... não existia nenhuma política nesse sentido. O que existia eram ações específicas das unidades escolares. A partir do ano de 2019, foi criado, por uma pessoa dentro da secretaria, junto com um setor da secretaria de educação, que ficaram responsáveis por acompanhar, implementar e incentivar estas turmas de correção de fluxo nas escolas. Eles atuavam junto as direções, conversavam, traziam dados de retenção dos alunos e tentavam convencer a direção das escolas a montar turmas de correção de fluxo no diurno, mas, ainda perdurava essa questão de não ter uma contrapartida, não podendo ter um número muito reduzido de alunos, sem o pagamento de hora extra aos professores para planejamento. Então, em 2019 foi criado o setor responsável por incentivar e ajudar na implementação dessas turmas correção de fluxo. E, esse processo estava em andamento quando em 2020 iniciou o processo de pandemia (Sujeito-2/Poló-B).

A partir da análise do conjunto das questões apontadas pelos entrevistados, foi possível compreender determinados movimentos e dinâmicas presentes na rede pública municipal de Angra. Fundamentado nesse conjunto de dados e elementos é possível identificar que a EJA também faz a “função” de correção de fluxo escolar do ensino regular.

Com a conseqüente progressão de muitos estudantes jovens que saem da rede municipal ao término do ensino fundamental, muitos são matriculados no ensino médio (E.M), ofertado pela rede estadual. Existe possibilidade de, neste momento, o ciclo de “aceleração escolar” seja reiniciado, desta vez no E.M. Estudantes que encontravam dificuldades em avançar nas séries do ensino fundamental, considerando o planejamento curricular do ensino regular, progridem “via” EJA, dando continuidade aos estudos no ensino médio.

Os estudantes que ainda não completaram dezoito anos de idade, devem ser matriculados no E.M regular, segundo legislação em vigor. É possível constatar que, com a migração dos educandos para a EJA, a rede pública municipal de ensino consegue “solucionar”

a problemática do fluxo escolar, situações de distorção série-idade, além de altos quadros de retenção e evasão.

Nessa direção, pensar o “uso” da EJA como solução para a correção do fluxo escolar do ensino fundamental pode significar uma forma de aligeiramento da formação escolar e consequente aceleração da saída desses discentes da rede pública municipal. Adicionamos a este contexto constantes narrativas sobre fechamento de turmas e unidades escolares que ofertam a modalidade no Município, além de posicionamentos que desconsideram as particularidades das juventudes no currículo da modalidade, então, porventura identificaremos o que determinados autores chamam de “margem” do sistema público de ensino.

Ressaltamos, como já destacado pelos entrevistados, a ausência de políticas públicas e educacionais específicas para educandos jovens em situação de distorção série-idade. De acordo com as falas, as unidades escolares possuem certa autonomia para criar, planejar e executar ações que tenham por finalidade organizar e avançar na questão da distorção idade-série. Entretanto, tais ações devem ser “executadas” sem a necessidade de suporte financeiro ou de pessoal, por parte do o poder público.

5.2.2.2 – “Alternativa” aos educandos

No que tange aos diferentes usos da EJA, foi possível observar ao longo da investigação uma outra tendência, no caso, que coloca a modalidade como “alternativa” aos estudantes para continuidade dos estudos e possibilidade de conciliar escola e trabalho. Falas que sustentam essa percepção, em geral, posicionam os educandos numa situação limítrofe, por suas próprias dificuldades no âmbito escolar e socioeconômica. Nota-se, pelos relatos, que há “certa regularidade” no funcionamento escolar e, a Educação de Jovens e Adultos seria a alternativa para os “sujeitos desviantes” do ensino regular.

Nessa perspectiva, o discente do ensino regular por estar em situação de distorção idade-série, ou não estar motivado – fruto de retenções e experiências pouco exitosas na escola – encontraria na EJA a possibilidade de seguir seus estudos e acelerar a temporalidade para conclusão do ensino fundamental, pela organização semestral da modalidade. Acrescenta-se a esta dinâmica diversos atravessamentos e pressões sociais que os jovens das camadas populares vivenciam cotidianamente. Esses elementos, de certa forma, contribuem na tomada de decisão por parte das escolas, famílias e dos próprios educandos em migrar do ensino regular para a EJA.

Os relatos que seguem contribuem no entendimento da dinâmica, sinalizando inúmeras questões, processos excludentes, ausência de suportes e políticas públicas direcionadas aos jovens das camadas populares angrense.

- Relato 1: *“Hoje nós temos um público bastante jovem na EJA, então acredito que esses jovens foram por questões também de defasagem escolar né, eles avançam na idade e ficam parados em determinada série, aí eles veem uma oportunidade de estar concluindo no menor espaço de tempo esses anos de escolaridade, de ganhar mais à frente, então eles recorrem a EJA, que de uma certa forma, possibilita esse adiantamento escolar”* (Sujeito-1/Polo-C).
- Relato 2: *“Geralmente são estudantes que foram reprovados muitas vezes, tanto por aprendizagem, quanto por falta. Tem essa questão da defasagem escolar e os estudantes querem avançar. Nós tivemos muitos relatos de alunos que pediram para ir para a EJA, mas ainda não tinham 15 anos, que é a idade mínima para entrar. Alguns queriam ir por opções de trabalho ou até mesmo para avançar nos estudos e seguir para o Ensino Médio. Então, muitos alunos que pediram para migrar, eram por conta dessas demandas”* (Sujeito-2/Polo-A).
- Relato 3: *“[...] na minha opinião, o motivo para esses alunos se transferirem para a EJA primeiramente seria a vergonha, acho que a palavra é essa! Vergonha dos seus colegas por estar naquela turma. São Alunos do 5º ao 6º ano do ensino fundamental, que às vezes não se sentem mais à vontade em estar ali e solicita uma transferência para EJA. Esse é um dos motivos, o segundo é a tensão do trabalho. São alunos que precisam trabalhar, e o emprego ele consegue com mais facilidade no período do dia, então ele tem que migrar para a noite para estudar. E tem aquele terceiro caso de alunos com grande dificuldade de aprendizagem, onde não há, infelizmente, um trabalho no diurno específico para trabalhar com esses alunos, então muitas vezes para tentar solucionar ou minimizar um pouco o prejuízo desse aluno, chega-se ao consenso dentro da escola que seria melhor ele migrar para a EJA. Porém, isso com o consentimento dos pais. Os pais são convocados, as situações são colocadas e havendo a concordância do pai ou responsável, esse aluno é transferido para a noite. Caso esse responsável perceba que essa troca não foi positiva para seu filho, também existe a possibilidade do retorno”* (Sujeito-1/Polo-D).

- Relato 4: “[...] **outro fator é a questão da gravidez na adolescência, que as meninas geralmente quando voltam depois de uma gravidez não querem ir para o diurno, pois consideram que já perderam algum tempo e querem fazer o ‘supletivo’ e tem a criança para olhar durante o dia. Geralmente só conseguem pessoas para olhar o filho na parte da noite, então ela acaba estudando à noite;** iii) **outro fator é a questão do trabalho, de jovens que entram no mercado de trabalho muito cedo e precisam trabalhar à noite;** iv) e o quarto fator seria a questão da **falta de estímulo de permanecer no regular (diurno) diante do histórico de reprovações, retenção por falta ou por conceito e acabam vindo no supletivo (EJA) a possibilidade de adiantar esse processo e concluir o ensino fundamental**” (Sujeito-2/Polo-B).

O conjunto de respostas destaca diversos elementos e processos que estão relacionados ao contexto de inúmeros jovens das camadas populares. Questões essas, que por muitas vezes rompem ao âmbito dos muros da escola, tais como: i) a necessidade de trabalhar e complementar a renda familiar e/ou, até mesmo, quando o próprio jovem atua como o provedor (financeiro) em sua família; ii) casos de adolescentes grávidas ou com filhos, que encontram dificuldades em prosseguir no ensino regular; iii) situações onde os educandos optam pela modalidade, buscando acelerar o período de conclusão do ensino fundamental, considerando a flexibilidade e temporalidade da EJA.

Esses elementos, somados a muitos outros, presentes nas falas de gestores e membros das ETP dos polos de EJA, representam dificultadores e vulnerabilidades que fazem parte do contexto dos jovens das camadas populares que, de certa forma, manifestam-se também nos percursos escolares dos sujeitos.

As desigualdades sociais e econômicas, situações excludentes na trajetória escolar, necessidade de inserção no mundo do trabalho para complementar a renda familiar, casos de gravidez na adolescência, ausência de suportes públicos (em diferentes esferas) voltados aos jovens e suas demandas, são recorrentes não apenas no município angrense, mas em diversas regiões do Brasil. Sobre a temática, recorreremos à exposição de Leão (2011, p. 107), ao tratar sobre as dificuldades e desafios que os jovens enfrentam em seus percursos de vida. O autor faz a seguinte provocação:

Como estimular os jovens para que tenham projetos de vida fortemente alicerçados no conhecimento escolar, nesse contexto? Muitas vezes, os jovens revelaram uma fragilidade ao se expressarem sobre seus projetos de futuro. Parece que o fato de

vivenciarem experiências tão precárias, em que a escola não dialoga com seus desejos e demandas quanto à inserção futura, não lhes permitia formular planos que ultrapassassem o tempo presente. Trata-se de uma nova desigualdade que, segundo José de Souza Martins (1997⁸³), traduz-se por um processo de inserção pela metade. Isso marca de uma maneira muito forte a experiência social dos jovens brasileiros. A maioria dos estudantes está se socializando no quadro de uma experiência de inserção escolar frágil que não lhes atende como um processo amplo de formação humana e capaz de promover sua inserção social e profissional. Uma constatação de vários estudos é a de que a expansão da escolarização no Brasil representou muito mais um quadro de massificação da educação, de expansão do acesso, sem que significasse um processo real de democratização. As reformas educacionais foram capazes de ampliar as matrículas, mas sem a promoção de condições adequadas que permitissem a permanência e a vivência de uma educação de melhor qualidade. É a partir desse contexto que podemos pensar na relação dos jovens brasileiros com a escola.

Nessa perspectiva pontuamos e criticamos o entendimento da EJA enquanto “mais uma possibilidade” aos jovens angrenses, principalmente aqueles em situação de distorção idade-série, pois os dados encontrados sinalizam que não há outras vias, na rede pública municipal, que possibilitem a continuidade dos estudos no ensino regular e possível conciliação com as demais demandas juvenis. Direcionando, dessa forma, grandes quantitativos de estudantes para a Educação de Jovens e Adultos.

5.3 – Em síntese: desafios, resistência e esperança

Por reconhecer a educação como possibilidade de desenvolvimento pessoal e social às camadas populares, em uma sociedade desigual e excludente, e, considerando todo o histórico de lutas e tensões sociais travadas para que fossem alcançadas as garantias legais da educação básica, que procuramos contribuir com o campo da EJA através das discussões desenvolvidas neste estudo. Tomamos por base a importância do debate em curso, considerando a EJA enquanto modalidade garantida em lei, a perspectiva da educação ao longo da vida, a diversidade dos sujeitos da EJA e a concepção de jovens como sujeito de direitos, para problematizar a temática da presença de jovens na EJA e os elementos encontrados ao longo da investigação.

Identificamos que no cotidiano escolar dos sujeitos da EJA angrense, situações desafiadoras, excludentes e desiguais estão presentes, exigindo uma série de ações, políticas públicas, investimento, suportes, redes de apoio institucionais e maior atenção do poder público, principalmente em articulação entre diferentes secretarias da esfera municipal – Educação,

⁸³ MARTINS, José de Souza. A exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

Juventude, Ação Social, Saúde, Esporte e Lazer, etc. – e gestores e membros das ETP dos Polos de EJA.

Reconhecer a presença de jovens na modalidade, para além de questões quantitativas ou relacionadas aos aspectos disciplinares, implica perceber suas especificidades, diversidade, vulnerabilidades e potencialidades. Não significa com isso, que a escola deixará de tratar as diversas demandas e questões dos demais sujeitos demandantes de EJA, que se caracteriza, exatamente, por sua pluralidade. No entanto, enquanto instituição pública de ensino, as escolas têm o dever legal de garantir possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento a todos, respeitando o caráter heterogêneo de seu público.

Desse modo, constatamos os desafios presentes frente ao trabalho da EJA, principalmente, quando relacionados aos inúmeros apontamentos presentes nas falas dos entrevistados, que sinalizam sobre fechamento de turmas e escolas que ofertavam a EJA; precariedade nos recursos físicos, administrativos, pedagógicos e humanos; não funcionamento de espaços no período noturno (biblioteca, quadras, laboratórios, salas de leitura); impossibilidade de reuniões e/ou encontros entre docentes que atuam na modalidade para planejamento e diálogos pedagógicos em virtude da organização da grade de horário dos profissionais; carência no aspecto de formação inicial e continuada dos docentes no que tange à EJA e suas especificidades; dentre outras situações já pontuadas no desenvolver da investigação.

Os elementos e processos identificados e analisados ao longo dos diálogos, dados quantitativos, experiências e percepções dos interlocutores da pesquisa mostram-nos o dinamismo e oscilações no fazer pedagógico, no caminhar da EJA e nos itinerários dos educandos que nem sempre é regido por uma “lógica linear”, muito pelo contrário. Esses movimentos podem representar por um lado as fragilidades dos sistemas de ensino, mas, também há espaço para produção e construção de formas dialógicas, inclusivas e potentes no cenário da EJA angrense. O Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA (2008) converge nesse sentido, dando ênfase ao caráter heterogêneo e diverso do público que frequenta a Educação de Jovens e Adultos, e destaca (BRASIL, 2008, p.2):

A EJA é também espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. Nesses espaços, a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora.

A diversidade dos sujeitos, com diferentes experiências, visões, vozes, posicionamento frente ao mundo, pode representar uma importante ferramenta para o desenvolvimento de ações

e práticas significativas aos educandos, contribuindo em seu processo de desenvolvimento pessoal e no campo da escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa abordou a interseção juventudes e escola, tendo como foco o debate sobre a presença de jovens na EJA na rede pública Municipal de Ensino de Angra dos Reis. Buscou, ainda, identificar e problematizar processos, dinâmicas e elementos presentes no sistema educacional que tenham relação com enormes quantitativos de alunos jovens nas turmas de EJA, modalidade que se apresenta historicamente como lugar destinado aos adultos e idosos que não tiveram acesso ao ensino ou não concluíram as etapas da Educação Básica.

A investigação se articulou em torno da seguinte questão: no contexto da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis, quais mecanismos influenciam ou se relacionam à presença de jovens na Educação de Jovens e Adultos? Na tentativa de compreender esse contexto utilizamos determinadas estratégias de pesquisa, assumindo relevância as entrevistas realizadas com Gestores e Equipe Técnico-Pedagógica que atuam nos Polos Pedagógicos Regionais de EJA da rede pública Municipal. Para maior compreensão da temática investigada empregamos ainda as seguintes ações: levantamento bibliográfico sobre o campo da EJA; análise de produções acadêmicas recentes no banco de Teses e Dissertações da CAPES; levantamento e análise de documentos e legislação educacional relacionada à EJA de Angra dos Reis; investigação e análise de dados estatísticos sobre o município e a rede pública municipal; observação e análise do perfil discente da EJA. Tais procedimentos foram fundamentais no desenvolvimento da pesquisa e percepção do contexto investigado.

Como objetivo central buscamos identificar e compreender elementos e processos presentes no sistema público municipal de Angra dos Reis que geram ou exercem influência na presença de estudantes jovens nas turmas de EJA. Ao longo do estudo, foi possível identificar diversas questões que influenciam direta e indiretamente essa dinâmica.

Dados obtidos através do estudo possibilitaram maior compreensão no que tange à dinâmica de migração de estudantes jovens do ensino regular para a EJA. Fatores como retenção, abandono, infrequência e distorção idade-série, associados à indisciplina e certa desmotivação dos discentes no ensino regular, potencializado pelas dificuldades e fragilidades das instituições, resultam no que podemos denominar de “impulso” para a saída desses sujeitos da escola diurna (ensino regular), valendo-se da EJA como alternativa/via de retirada ou “mais uma oportunidade” de prosseguimento nos estudos.

Através da análise dos dados investigados foi possível evidenciar que o fator etário nem sempre é o determinante na ida do estudante para a modalidade, o que ficou nítido quando

perguntamos sobre a existência de critérios para matrícula na EJA. As respostas indicaram, predominantemente, a não existência de critérios específicos. Com isso, foi possível perceber que não há diretriz ou orientações específicas para a migração dos jovens, com mais de quinze anos, em turmas de EJA. Um dos relatos corrobora com esse achado, pois indica que muitos estudantes ficam retidos no mesmo ano de escolaridade, “Eles vão ficando, vão ficando em um ano de escolaridade, vão ficando... acabam repetindo ali, depois acabam indo para a EJA” (Sujeito-1/Polo-A).

A ideia de “*Eles vão ficando...*” para além de culpabilizar o próprio educando pelas dificuldades e desigualdades presentes em sua trajetória escolar, também sinaliza a ausência de ações da instituição, nesse caso, no ensino regular, criando assim caminho para migração desses estudantes para a EJA. Nesta perspectiva, a modalidade funcionaria como uma espécie de “válvula de escape” do ensino regular.

No que se refere aos objetivos específicos da pesquisa, os dados e resultados obtidos através da investigação foram essenciais, permitindo maior compreensão sobre movimentos e ações que se desenvolvem na rede pública de ensino e nos processos de escolarização de jovens das classes populares.

Ao levantar o conjunto de ações e políticas educacionais, destinadas ao público jovem em situação de distorção idade/ano de escolaridade, desenvolvidas no ensino fundamental regular da rede pública municipal entre os anos de 2017 e 2019, encontramos basicamente que não foram realizadas ações e/ou políticas específicas a esse público. Nos relatos, foi possível perceber a descontinuidade de ações desenvolvidas por outras gestões da secretaria municipal de educação no que tange a problemática da distorção série-idade, e a tentativa de “incentivo” às unidades escolares para desenvolvimento de ações, no entanto, sem a contrapartida do poder público. Os relatos de gestores e membros das ETP sinalizaram nesse sentido, indicando que as unidades escolares tinham certa autonomia para realizar trabalhos pedagógicos diferenciados, mas, todavia, sem possibilidade de maiores investimentos e suportes no tocante à parte financeira, de formação dos professores, infraestrutura e recursos humanos.

Sobre as concepções de Educação de Jovens e Adultos apontadas por gestores e membros das equipes técnico-pedagógicas que atuam nos PPR, foi possível perceber diferentes posicionamentos sobre a EJA e o trabalho desenvolvido cotidianamente nos Polos. Vale ressaltar que cada Polo Pedagógico Regional está inserido em determinado contexto e realidade, que podem apresentar variações quanto aos aspectos do bairro, transporte público, índice de violência, contexto econômico, histórico, cultural e social, o que pode influenciar nas vivências e experiências de cada profissional/sujeito envolvido na pesquisa.

A análise dos dados de pesquisa permitiu perceber a importância e relevância que gestores e membros das ETP expressaram quanto à modalidade. Ao longo das falas, sempre tiveram o cuidado de enfatizar a importância da oferta de vagas e necessidade de ampliação devido à demanda existente. O caráter da relevância da modalidade na vida dos estudantes também aparece de maneira predominante, no sentido do desenvolvimento dos sujeitos que passam pelos bancos escolares. Sobre isso, constatamos em determinadas falas que, por mais que tenham consciência da dimensão do trabalho desenvolvido nos polos e da diversidade dos sujeitos que acessam a modalidade, ainda assim, fica “subentendido” a existência de um perfil que teria “direito” de estar naquele espaço e, um outro perfil, que não “quer” aproveitar a oportunidade de estudar e avançar nas etapas de escolarização. Muitos relatos contribuíram para esse entendimento, indicando que um determinado público seria “prejudicado”. Em outras palavras, percebemos que a presença de estudantes jovens na modalidade causa certo estranhamento por parte da gestão e ETP.

Em geral, relatos dos gestores e membros da ETP apontam para a grande relevância da EJA. Destacam a importância na mudança de vida e de postura dos educandos, a necessidade de ampliação de oferta na rede de Angra e reforçam a presença de perfis distintos nos bancos escolares.

No que tange aos processos e elementos que contribuem para a presença do público com perfil cada vez mais jovem nas turmas de EJA da rede pública municipal, pontuamos que esse contexto se potencializa pela ausência de programas e políticas públicas voltadas aos jovens; ausência de ações específicas com estudantes em situação de distorção série-idade; altos índices de retenção nos primeiros anos (6º e 7º) do segundo segmento do ensino regular diurno; processos excludentes e desiguais no âmbito social e escolar; além de pressões relacionadas aos jovens das camadas populares, tais como a necessidade de trabalhar e complementar a renda familiar, maior busca por autonomia, inserção no mundo do trabalho, entre outras.

Apontamentos de gestores e membros das ETP expõem exatamente tais questões, indicando vulnerabilidades e fragilidades nos processos de escolarização. Com o estudo foi possível identificar fatores que influenciam e/ou direcionam a migração de estudantes jovens do ensino regular para a EJA. Percebemos que três variáveis são determinantes na migração do estudante do ensino regular para a modalidade EJA, são elas: i) situações de retenções, evasão, infrequência; ii) distorção série-idade; iii) indisciplina no ensino regular. A junção desses pontos representa os muitos desafios presentes na escola e ao conjunto de profissionais que nela atuam e, de certa forma, expõe as muitas desigualdades e fragilidades do sistema público de ensino.

Outro ponto sensível e importante nessa discussão relaciona-se à questão da indisciplina no ambiente escolar, no ensino regular. Constatamos através das análises que o fator indisciplina é um diferencial para que o aluno se mantenha ou seja transferido do ensino regular para a EJA (“convidado a migrar”). Em outras palavras, são os estudantes mais indisciplinados, que geram mais desgastes no ensino regular, que acabam migrando.

Neste sentido, pontuamos que ausência de políticas, projetos e ações que tenham como foco a resolução de situações como altos índices de retenção e distorção idade ano de escolaridade, como citada por Teixeira em tese de doutorado (2019), em uma rede de ensino que apresenta resultados muito aquém das ideais, de certa maneira, potencializa a EJA como alternativa de escolarização para sujeitos que se encontram nessas situações. Nesta direção, há indícios que a maior presença de jovens na EJA da rede municipal tenha relação com situações excludentes no sistema público de ensino e negligência do poder público em garantir diversas possibilidades de escolarização aos educandos.

Sobre o perfil geral dos educandos jovens da EJA angrense, com base nos dados referentes a composição etária nos anos de 2014, 2016 e 2018, foi possível concluir que mais de 70% dos estudantes matriculados são da faixa etária entre 15 a 29 anos. Ao longo do período observado, a taxa média entre 70% e 75% se mantem, sinalizando qual público tem acessado, majoritariamente, a modalidade. Esse dado é de grande relevância no contexto da EJA angrense, indicando a necessidade de diálogo e aproximação entre os sujeitos demandantes e o conjunto de políticas e ações educacionais e práticas pedagógicas dos Polos.

Dado importante, aliás, um elemento chave, está na divisão das faixas etárias quando observada entre os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental (EJA), e, até mesmo dentro do conjunto etário de 15 a 29 anos. O quantitativo de matrículas de estudantes jovens, principalmente entre 15 e 18 anos, é muito maior nas turmas dos anos finais do ensino fundamental. No período investigado, ou seja, primeiro semestre de 2018, o quantitativo de matrículas foi 1.350% maior nas turmas dos anos finais, sendo 45 matrículas nos anos iniciais e 605 nos anos finais.

Ainda sobre o perfil, encontramos que a maioria dos estudantes com faixa etária entre 15 a 18 anos. Desse grupo, a maioria do sexo masculino (61%). Sobre a questão étnico-racial, os integrantes pertencentes à faixa etária de 15 a 18 anos se autodeclaram majoritariamente pardos (46%), seguido dos brancos com 37% do conjunto.

Outro ponto relevante sobre o perfil discente, presente nas falas dos informantes da pesquisa, refere-se à facilidade dos discentes jovens tanto nos quesitos de aprendizagem quanto ao aproveitamento, se comparados aos estudantes de idade mais avançada, corroborando ao

entendimento que os estudantes na faixa etária de 15 a 18 anos conseguem avançar nos percursos escolares sem grandes dificuldades. Contudo, acompanhada da fala sobre a facilidade na questão da aprendizagem emerge a questão da indisciplina no ambiente escolar, que é colocada como um grande desafio diante do cenário da EJA. Um dos entrevistados ressaltou que a facilidade na aprendizagem e capacidade de executar e realizar as atividades propostas, em curto espaço de tempo, gera uma espécie de “tempo ocioso” para esses estudantes, convertendo-se em potencial indisciplina em sala de aula.

Este ponto torna-se relevante ao debate, pois esses mesmos estudantes jovens, que por muitas vezes são “retirados/convidados a sair” do ensino regular diurno por uma série de dificuldades, entre elas, questões de baixo rendimento e muitas reprovações, quando acessam a EJA são vistos pela perspectiva da facilidade, rapidez e grande potencial na questão da aprendizagem. Tal situação, ao nosso ver, torna-se contraditória e complexa.

Sobre as ações desenvolvidas nos Polos Pedagógicos Regionais que dialogam com o público jovem, considerando suas demandas específicas, observamos a ausência das mesmas e a centralidade do trabalho pedagógico que concebe um perfil, de certa forma, homogêneo.

A pergunta realizada aos gestores e membros das ETP sobre a existência de ações e ou projetos pedagógicos específicos para o público jovem resultou em um conjunto considerável de respostas apontando no sentido da não realização de ações ou estratégias específicas para/com este público. Embora, como já constatado, exista enorme quantitativo de estudantes com faixa etária entre 15 a 29 anos matriculados nos polos, e, ainda segundo os respondentes, esses sujeitos provocariam uma série de transformações e rupturas no ambiente escolar, por suas características identitárias e geracionais, as falas sinalizam para ações e práticas pedagógicas, de certa maneira, homogêneas ou que consigam “atingir” o maior número de educandos possíveis.

Com base nos depoimentos dos gestores e membros das ETP inferimos duas tendências sobre a questão dos jovens e seu reconhecimento em ações e pautas pedagógicas dos PPR. A primeira, parte de uma ideia mais geral, com o foco na totalidade dos educandos, buscando a inclusão entre os diversos sujeitos que compõem a EJA. Nessa tendência, o essencial é a inclusão e uma certa harmonia nas relações e convivência entre os diferentes sujeitos da modalidade. Já a segunda perspectiva, considera as especificidades dos sujeitos, mas informa que as ações realizadas especificamente para os jovens são pensadas e executadas por outras esferas do poder público, podendo ser por um núcleo específico da Secretaria de Educação Municipal ou algum setor da Prefeitura.

Neste sentido, é possível inferir que, no caso dos jovens, principalmente aqueles na faixa etária entre 15 a 18 anos, estar matriculado na EJA, nem sempre, significa estar incluído e/ou participando efetivamente das atividades e ações da escola. Sobre isso, podemos pontuar que, apesar do direito garantido em lei, os educandos de 15 a 18 anos, em muitos casos, estão à margem do sistema educacional.

Cabe ainda ressaltar, que as tendências mapeadas no primeiro capítulo desta tese dialogam com os resultados observados na EJA da rede municipal de Angra dos Reis. Muitos pontos apresentados pelos gestores e membros das ETP convergem com as tendências encontradas por diversos pesquisadores em suas produções de mestrado e doutorado ao redor do país. Com isso, inferimos que a situação de Angra dos Reis se assemelha às demais redes públicas de ensino no país, apesar de suas especificidades.

Em suma, com a investigação foi possível identificar e problematizar determinados processos, referentes à escolarização de sujeitos das camadas populares, que se desenvolvem na dinâmica da rede pública municipal de Angra. Evidenciamos que situações excludentes e ausência de ações e políticas educacionais voltadas aos jovens, ainda no ensino regular, influenciam direta e/ou indiretamente a migração destes para a EJA. Assim, observamos que a demanda de público jovem, principalmente entre 15 a 18 anos, tem sido “produzida” no próprio sistema escolar.

Nesta direção, a EJA assume o papel de “possibilidade” para solucionar problemas do ensino regular diurno. Essa questão, relacionada aos usos da EJA, desconsidera a perspectiva da educação ao longo da vida e, deixa de observar a modalidade enquanto direito assegurado na legislação vigente. De acordo com dados e elementos levantados na investigação, a EJA tem sido utilizada como forma de “resolução de problemas” do sistema público de ensino. Neste sentido, apontamos como necessário o debate, problematização e construção de ações, projetos e políticas educacionais que considere as demandas existentes, a diversidade e especificidades dos sujeitos, as dificuldades e desigualdades no interior da escola e fomento à diferentes vias formativas que atendam a multiplicidade dos sujeitos.

Fechamos o trabalho com muitas incertezas e interrogações sobre o campo da EJA e os muitos desafios que o cerca na contemporaneidade. Procuramos contribuir, tendo ciência das dificuldades e obstáculos, entretanto acreditando no potencial de transformação social e pessoal que a educação pode proporcionar. Encerramos, concordando com Sales e Fischman (2019) quando expõem que apesar das críticas à modalidade, a EJA ainda é um dos últimos espaços de esperança para grande parte da população brasileira. Lugar que ainda permite, para muitos sujeitos, sustentar sonhos e aspirações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABRAMO, H. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Escrita, 1994.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Coord.). **Juventude, Juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: Unesco, 2006.
- ALGEBAILLE, E. B. **Escola pública e pobreza: expansão da escola dos pobres no Brasil**. Niterói, 2004. Tese (Doutorado). UFF.
- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.
- ALVANA Maria Bof; Adolfo Samuel de Oliveira (organizadores). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.
- ANDRADE, E. R. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; Paiva, Jane (Org.): **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro e NETO, Miguel Farah. **Juventudes e Trajetórias Escolares: conquistando o direito à educação**. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.
- BARCELOS, Luciana Bandeira. **Participação e controle social na gestão financeira de Centros de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro**. 2018. 276 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- BARRETO, Carla Alessandra. **A Política Nacional de Juventude: assistencialismo ou inovação?** 2012. 254 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara - SP, 2012.
- BRASIL. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**.
- BRASIL. **Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA / MEC** – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº3 de 2010. **Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. DOU de 09 de junho de 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº1 de 2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. DOU de 11 de janeiro de 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 29 de 2006. **Dispõe sobre a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Aprovado em 05 de abril de 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Micro dados: Censo Escolar: 2015.** Brasília, DF, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados> >

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Micro dados: Censo Escolar: 2017.** Brasília, DF, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados> >

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Micro dados: Censo Escolar: 2018.** Brasília, DF, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados> >

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota Técnica: Indicadores educacionais.** 2018. Brasília, DF. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2007_2016/nota_tecnica_taxas_transicao_2007_2016.pdf

BRASIL, Ministério do Trabalho. **CAGED.** Disponível em: <http://trabalho.gov.br/trabalhador-caged>

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - **Censo Educacional.** Brasília, 2017

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico.** Brasília, 2020.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude / org. por Helena Abramo.** – Brasília: SNJ, 2014. 128p.

BOGDAN, R.C.; BUKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Editora Porto. 1994.

BOURDIEU, P. A. **“juventude” é apenas uma palavra.** In: Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CARVALHO, R. Vaz, **A Juvenilização da EJA: Quais práticas pedagógicas?** Paraná: 2009.

CARVALHO, M. R. V. **O perfil do professor nas etapas da Educação Básica.** IN: Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais / Alvana Maria Bof; Adolfo Samuel de Oliveira (organizadores). – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 10 v.

CARRANO, P. C. R. **Identidades juvenis e escola: Alfabetização e cidadania.** São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.10, nov. 2000.

CARRANO, Paulo César. **Juventudes**: as identidades são múltiplas. Movimento, p11-27, maio, 2004.

CARRANO, Paulo César. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: **o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”**. In: REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos, v. 1, ago. 2007. Belo Horizonte.

CARRANO, Paulo; MARINHO, Andreia; OLIVEIRA, Viviane. **Trajetórias truncadas, trabalho e futuro**: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, dez., 2015.

_____ e PEREGRINO, M. **Jovens e escola**: compartilhando territórios e sentidos de presença. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007.

_____. **Os jovens e a cidade**: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Faperj, 2002.

CHARLOT, BERNARD. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONCEIÇÃO, L. C., **“Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos” - Biopolítica da juvenilização da educação de jovens e adultos em Belém- PA (2010-2013)**, UFP, Pará, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil, BAIA HORTA, José Silvério, FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras. 1823-1988**. 2.ed. rev. ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 5-30.

DA SILVA, O. L. T., **Juventude, educação e trabalho**: Um estudo sobre a juvenilização no CEJA de Brusque-SC. UNIVALI, Santa Catarina, 2015.

DE ALCANTARA, M. S., **Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba**: Representações sociais e projeto de vida escolar – (Dissertação)-UEPA- Belém, 2016.

DISTORÇÃO ESCOLAR. Disponível em< [DAYRELL, Juarez. **Juventude, grupos de estilo e identidade**. Educação em Revista, nº 30, p. 25-39, 1999.](http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=/></p>
</div>
<div data-bbox=)

_____. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, nº 52, 2003.

Duarte, M. L. **“Juvenilização na EJA”**: reflexões sobre juventude(s) e escola no município de Angra dos Reis. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

DUBET, François. **“Des jeunesses et des sociologies: le cas français”**. Sociologie et Sociétés, v. 28, n. 1, 1996 DUBET, François. Le déclin de l’institution. Paris, Seuil. 2002.

DUBET, F, GALLAND Olivier. Avant-propos. In Dubet, F. Galland Olivier & Descha- **A PESQUISA SOBRE JOVENS NA PÓS-GRADUAÇÃO: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006)**. vanne, Éric. Comprendre les jeunes. Revue de Philosophie et de Sciences Sociales, n. 5. Paris, Presses Universitaires de France, 2004

FERREIRA, L. D. M., **Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos de Ouro Preto/MG: Trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens**. UFOP, Minas Gerais, 2015.

Ferreira, N. S. A. (2002). **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação e Sociedade, 23(79).

FERNANDES, E. J. & PEREGRINO, M. F. **As políticas de ampliação de oportunidades educacionais no Brasil e as trajetórias escolares na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(156). 2016. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3079>

FREITAS, L. M., **Interfaces entre o ensino médio regular e a juvenilização na EJA: Diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre quefazeres docentes**. UFSM- Rio Grande do Sul, 2015.

FOOTE WHYTE. **Sociedade de Esquina**. Rio de Janeiro: Zahar. 2005.

HADDAD, S., Tendências atuais na educação de jovens e adultos- Revista: **Enfoque: Qual é a questão?** Em Aberto, Brasília, ano 11, nº 56, out./dez. 1992.

HADDAD, S. **A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos na CONFITEA VI**. Revista Brasileira de Educação, v.14, n.41 maio/ago. 2009.

HADDAD, S. E DI PIERRO M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileiro de Educação, nº 14, mai/jun/jul/ago, 2000.

LEÃO, Geraldo. **Entre sonhos e projetos de jovens, a escola...** Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades / Organizadores: Juarez Dayrell, Maria Ignez Costa Moreira, Márcia Stengel. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011

MACHADO, M. M. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. Trabalhos apresentados... São Paulo: ANPED, 2000.

_____. **A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. Trabalhos apresentados. São Paulo: ANPED, 1998.

MANNHEIM, Karl, (1968). **O problema da Juventude na Sociedade Moderna**. in: Brito, Sulamita de Sociologia da Juventude I. RJ: Zahar.

Mapa de Angra dos Reis, RJ. **Mapa de Angra dos Reis**. Google Maps. 2019. Consultado em:

<https://www.google.com.br/maps/place/Angra+dos+Reis+-+RJ/@-23.0321602,-44.5062216,11z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x9c4e0c7eee29db:0xcb1978338ffb5c46!8m2!3d-23.0069033!4d-44.3185204>

MARGULIS, M.; URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblios, 2000, p. 13-30

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

OSÓRIO, R. G. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In: IBGE. **Estudos e Análises**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>

PAIS, M.J. **Culturas Juvenis**. Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993

_____. **Culturas jovens e novas sensibilidades**. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Comunicação, em 19/8/2003.

PAIVA, Jane. **Direito à educação para quem?** Disponível em: <http://forumeja.org.br>. 2007. Acesso em: Maio de 2020.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et alii: FAPERJ, 2009.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola 1973. v. 1. (Temas Brasileiros, 2).

PEREGRINO, M. **Trajetórias desiguais**: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010

PEREGRINO, Mônica. **Juventude, trabalho e escola**: elementos para análise de uma posição social fecunda. Cadernos CEDES, v. 31, n. 84, p. 275 – 291, maio-ago. 2011.

_____. Os estudos sobre jovens na interseção da escola com o mundo do trabalho. In: SPÓSITO, M. **Estado da Arte Sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999 – 2006). Volume 2. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 87 – 120.

_____. **Efeitos das políticas de correção de fluxo sobre as gerações escolares que frequentam o Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro**. Revista Educação e Cultura Contemporânea. v. 16, n. 46, p. 372-403, 2019

PMAR. **Legislação Municipal de EJA**. 2018. Disponível em: http://177.70.147.196:8080/sectonline/sistema/_lib/file/docbiblioteca/legislacao%20municipal%20de%20EJA%20-%20atualizada%202018.pdf

PEREIRA, T. V.; OLIVEIRA, R. A. A. **Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos como efeito colateral das políticas de responsabilização**. Estudos em Avaliação Educacional (Online), v. 1, p. 528-553, 2018.

Quiroga, A. M. (2005). Prefácio. In R. Alvim, T. Queiroz & E. F. Júnior. (Org.), **Jovens & juventudes** (pp. 15-20). João Pessoa: Editora Universitária – PPGS/ UFPB

ROMANIO, Marcel Bittencourt. **A implementação da política de Educação de Jovens e Adultos em uma escola municipal de Vitória/ES: apostas e tensionamentos**. 2011. 93 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SALES, Sandra Regina. **A Relação Sociedade Política e Sociedade Civil no MOVA de Angra dos Reis: fortalecimento ou cooptação?** 1998. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1998.

_____; PAIVA, Jane. **Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na Educação de Jovens e Adultos?** Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives, v. 21, p. 1-16, 2013.

_____. **As muitas invenções da EJA**. Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives, v. 1, p. 1-17, 2014.

_____; FISCHMAN, Gustavo. **PROPOSTAS PARA IR ALÉM DA PERSISTÊNCIA DA BURRICE E OUTRAS IDEIAS ZUMBI NA EJA**. Revista Teias (UERJ. Online), v. 17, p. 9-24, 2016a.

_____; FISCHMAN, Gustavo. **Promessas, políticas e interrogações sobre as identidades dos sujeitos da eja**. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 3, p. 1131-1141, set./dez. 2019. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/sales-fischman.pdf>

_____; PAIVA, Jane. **Dossiê Práticas nas IES de formação de professores (inicial e continuada) para a EJA**. Revista Teias (UERJ. Online), v. 17, p. 3-8, 2016b

_____. A parceria entre o Estado e a sociedade civil no MOVA (uma análise da experiência de Angra dos Reis). Angra dos Reis: Prefeitura Municipal de Angra dos Reis, Secretaria Municipal de Educação e Brasília: MEC / FNDE, 1998, Caderno 2, apud SERRA, Ênio José. **Repensando o Ensino Regular Noturno como escola pública para trabalhadores: o caminho de Angra dos Reis**. 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

SAMPAIO, C. M. A.; SANTOS, M. S.; MESQUIDA, P. **Do conceito de educação a educação no Neoliberalismo**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n.7, p. 165-178.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil: o Estado do conhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SPOSITO, M.P. **Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil**. São Paulo (SP): Fundação Perseu Abramo; 2005

SCHUTZ, Rejane Sittoni. **Identidades juvenis e práticas culturais em uma escola de Educação de Jovens e Adultos**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Luterana do Brasil, Porto Alegre, 2012.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Estudos Socioeconômicos dos Municípios** – Edições 2001 a 2017. Disponíveis no sítio <http://www.tce.rj.gov.br>

VELHO. G. **Observando o Familiar**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978

XAVIER, Ângela. **Da macropolítica às contradições e desafios em nível local: descortinando o Proeja Fic em Passo Fundo/RS**. 2013. 154f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2013.

APÊNDICE - I

Roteiro de entrevista (semiestruturada)

Campo Identificação

Função:

Unidade / Polo Educacional:

Tempo de experiência atuando na EJA: () 0 a 5 anos – () 5 a 10 anos – () 10 a 20 anos – () mais de 20 anos.

Tem formação específica para atuar na EJA?

Questões

- 1- Considerando as potencialidades, diversidade, desigualdades e a realidade dos estudantes da EJA, e o trabalho desenvolvido frente à Unidade Escolar, diga em poucas palavras a sua opinião sobre a Educação de Jovens e Adultos?
- 2- Aponte aspectos positivos e negativos sobre o funcionamento da EJA na Rede Municipal de Angra dos Reis (ex.: estrutura física, recursos humanos, disponibilidade e uso dos espaços no período noturno, formação continuada dos profissionais, entre outros):
- 3- Na sua visão, quais sujeitos têm acessado a EJA? Por quais motivos recorrem à modalidade?
- 4- Foi identificado nos dados da Pesquisa “Perfil da EJA”, realizada no ano de 2018 pela Sect, grande presença de alunos jovens de 15 a 18 anos na modalidade EJA. Na sua opinião, quais fatores influenciam este processo?
- 5- Fale um pouco sobre sua experiência, no dia a dia, com o público jovem da EJA (principalmente aqueles com faixa etária entre 15 a 18 anos). Destaque aspectos como aprendizagem, aproveitamento acadêmico, participação e questões disciplinares.
- 6- Como se desenvolve a relação entre os alunos mais jovens com os estudantes de idade mais elevada, no espaço escolar?
- 7- Considerando a presença de estudantes com idade entre 15 a 18 anos, qual o posicionamento da escola? Existem ações / projetos pedagógicos específicos com este público?
- 8- A Pesquisa “Perfil da EJA” mostra que muitos jovens migram do ensino regular para a Educação de Jovens e Adultos, mesmo sem nunca terem deixado de estudar anteriormente. A que você atribui esse fenômeno?

- 9- Existe resolução, protocolo ou orientação da Secretaria de Educação, no sentido de matricular ou direcionar estudantes jovens acima de 15 anos nas turmas da EJA? Caso esse procedimento não exista, na sua opinião, o que explicaria a presença dos jovens na modalidade?
- 10- Como funciona o processo de matrícula de alunos na EJA? Existem critérios específicos como faixa etária, ser trabalhador, residir próximo da Unidade Escolar, entre outros?
- 11- Existe alguma política, programa ou ação de correção de fluxo (aceleração escolar) na Rede Municipal ou na Unidade Escolar? Caso afirmativo, como funciona?

APÊNDICE - II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está convidado a participar da pesquisa: “JUVENILIZAÇÃO DA EJA NO MUNICÍPIO DE ANGRA DOS REIS: ENTRE POTENCIALIDADES, DIVERSIDADES, DESIGUALDADES E EXCLUSÕES”, realizada pelo doutorando Marcelo Laranjeira Duarte, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Sales. O estudo é parte integrante de investigação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – (UFRRJ).

Convidamos você a participar da entrevista, com duração de aproximadamente 20 a 30 minutos. Você poderá contribuir muito para essa pesquisa como participante. Ressaltamos que a entrevista não objetiva lhe avaliar, mas reunir informações para um trabalho acadêmico, onde sua experiência assume grande valor.

OBJETIVO DO ESTUDO: O estudo investiga processos, dinâmicas e elementos presentes no sistema educacional, que geram enormes quantitativos de alunos jovens nas turmas de EJA, modalidade essa que se apresenta, historicamente, como lugar destinado aos adultos e idosos que não tiveram acesso ao ensino ou não concluíram as etapas da Educação Básica.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Em caso de aceite, você participará de uma entrevista individual que durará aproximadamente 20 a 30 minutos, bem como utilizaremos seu trabalho final como parte do objeto de pesquisa.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as entrevistas serão gravadas em áudio. Os arquivos serão ouvidos por mim e por uma entrevistadora experiente e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá em pasta sigilosa. Os áudios serão utilizados somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você não poderá participar deste estudo.

RISCOS: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais e profissionais. Assim, você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

BENEFÍCIOS: Como benefício, você contribuirá para o campo da Educação de Jovens e Adultos, possibilitando maior conhecimento sobre o contexto da EJA. Dessa forma, sua participação proporciona melhor compreensão de processos que ocorrem no cotidiano escolar valorizando a perspectiva do(a) gestor(a)/pedagogo(a). Ressaltamos ainda, que as informações resultantes das entrevistas poderão fomentar estratégias pedagógicas e, até mesmo, a construção de políticas educacionais. Você não terá nenhum tipo de despesa e nem receberá nenhum apoio financeiro para participar desta pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE: Seu nome não aparecerá nos áudios, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo das entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Garantimos que sua privacidade será respeitada. O anonimato e sigilo de suas informações pessoais estão garantidos, tanto na apresentação do estudo, quanto em eventos e revistas científicas

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa possui vínculo com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – (UFRRJ) através do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), sendo o doutorando Marcelo Laranjeira Duarte o pesquisador principal, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Sales. Os investigadores estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha.

Caso seja necessário, contate o doutorando Marcelo Laranjeira Duarte através do e-mail: educador.marxista@hotmail.com

Desde já agradecemos!

Aceita participar dessa pesquisa? *

Sim, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceito participar da pesquisa

ANEXO - I

Estado do Rio de Janeiro
MUNICÍPIO DE ANGRA DOS REIS
Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
Superintendência de Educação, Ciência e Tecnologia

PESQUISA PERFIL DOS ESTUDANTES DA EJA 2017

Caro educando,

Desde 2010 a Secretaria Municipal de Educação realiza a Pesquisa Perfil da EJA com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre os alunos de nossa rede, para melhor organizar o trabalho que desenvolvemos. Por isso, é muito importante que você preencha todas as informações de forma correta e sincera.

Abra o formulário de perguntas e siga respondendo até o final. Se fechar o aplicativo antes de concluir, suas respostas não serão salvas.

A pesquisa só poderá ser preenchida uma única vez. Por isso pedimos a máxima atenção a seu preenchimento.

Agradecemos a sua colaboração!

Assistência de EJA

Departamento de Diversidade e Inclusão

1. Selecione a sua escola*

Marcar apenas um oval.

- 0008 E.M. Áurea Pires da Gama
- 0035 E.M. Nova Perequê
- 0048 E.M. Prof. Cleusa Fortes de Pinho Jordão
- 0049 E.M. Raul Pompeia
- 0211 E.M. Prof. Tânia Rita de Oliveira Teixeira
- 0213 E.M. Educação de Surdos
- 0217 E.M. Pref. José Luis Ribeiro Reseck
- 0230 E.M. Cornélis Verolme

IDENTIFICAÇÃO**2. Nome completo*****3. Data de Nascimento*****4. Sexo***

- Masculino
- Feminino

5. Estado de Nascimento***6. Município de Nascimento****Marcar apenas um oval*

- Angra dos Reis
- Rio de Janeiro
- Volta Redonda
- Barra Mansa
- Rio Claro
- Paraty
- Nova Iguaçu
- São Paulo
- Outro: _____

7. Estado Civil**Marcar apenas um oval*

- Solteiro
- Casado
- Viúvo

- Separado
- União estável
- Outro

8. Qual a sua cor ou origem étnica*

Marcar apenas um oval

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena
- Não declarada

CASA E FAMÍLIA

9. Bairro em que você mora*

10. Qual é o seu telefone e endereço?

11. Você pertence a alguma comunidade tradicional do município?

- Indígena
- Quilombola
- Caiçara
- Cigana
- Não pertença

12. Sua residência é*:

Marcar apenas um oval

- Própria
-

- Alugada
- Cedida/emprestada
- Outro: _____

13. Quantas pessoas moram na sua casa? *

14. Você tem filhos? Quantos?

TRABALHO:

15. Qual sua profissão? *

Marcar apenas um oval

- aposentado*
- servente, pedreiro, ajudante de obras, encanador, pintor*
- atendente, balconista, caixa, vendedor(a), embalador*
- babá, doméstica, diarista, faxineiro(a), jardineiro*
- barman, ajudante de cozinha, cozinheiro, garçom*
- carpinteiro, marceneiro*
- caseiro(a)*
- comerciante, empresário(a)*
- costureiro(a)*
- do lar*
- eletricista*
- mecânico*
- segurança, vigilante, porteiro*

- manicure, cabelereiro(a)*
- marinheiro*
- funcionário público*
- motorista*
- soldador*
- Outro:* _____

VIDA ESCOLAR**16. Já deixou de estudar?**

Marcar apenas um oval

- Sim*
- Não*

17. Quantos anos ficou sem estudar? ***18. Qual o motivo? ***

Marcar apenas um oval

- gravidez*
- por motivo de trabalho*
- mudança de residência*
- por ciúme do marido ou esposa*
- por você ou alguém da sua família não acreditar que era importante estudar*
- por motivo de saúde*
- Violência no bairro*
- Outro:* _____

19. Que atividades a escola oferece e você gosta? *

Marcar todas as que se aplicam.

- vídeo*
- visitas externas*

- teatro
- passeios
- palestras
- festas
- cursos
- Outro: _____

20. Em que disciplina você tem maior interesse? *

Marcar todas as que se aplicam.

- Arte
- Ciências
- Ed. Física
- Geografia
- Matemática
- Inglês/ Espanhol
- História
- Português

21. Com que disciplina você apresenta maior dificuldade? * Por quê?

Marcar todas as que se aplicam.

-
-
-
- Arte
 - Ciências
 - Ed. Física
 - Geografia
 - Matemática
 - Inglês/ Espanhol
 - História
 -

Português

22. Com que disciplina você apresenta maior facilidade? * Por quê?

Marcar todas as que se aplicam.

- Arte
- Ciências
- Ed. Física
- Geografia
- Matemática
- Inglês/ Espanhol
- História
- Português

23. A escola que você estuda possui:

Espaço/ Recurso	Existe e tenho acesso	Existe e não tenho acesso	Não existe
Biblioteca	()	()	()
Quadra	()	()	()
Sala de vídeo	()	()	()
Lab. de Informática	()	()	()
Salas Temáticas (Ciências/ Artes/ etc.)	()	()	()

24. Se possui biblioteca, você costuma frequentá-la? *

Marcar apenas um oval

- Sim
- Não

25. O que você gosta na sua escola? *

26. **O que você acha que precisa melhorar na sua escola? ***

27. **O que você mais aprecia nas aulas? ***

Marcar todas as que se aplicam.

- simpatia dos professores
- explicação dos professores
- interação com os colegas

28. **Qual o seu maior sonho?**

29. **Você acha que a escola pode ajudá-lo a conquistar esse sonho?**

- Sim
- Não

30. **Qual a importância da escola para você?**

31. **Você participa....**

- da associação de moradores do seu bairro?
- Sim
- Não

· De que forma?

Membro da direção

voluntário em atividades

frequenta as reuniões

Outros: _____

· De algum sindicato?

Sim

Não

· de algum movimento social?

Sim

Não

Qual? _____

32. Você já viu ou soube de algum caso ocorrido na escola, de aluno ter sido discriminado ou agredido por:

- sua cor/raça? () sim () não
- ser mulher? () sim () não
- ser jovem? () sim () não
- ser idoso? () sim () não
- ser pobre? () sim () não
- ser deficiente? () sim () não
- causa da sua religião? () sim () não
- ser homossexual? () sim () não
- ser deficiente mental? () sim () não
- ser morador de periferia ou favela? () sim () não
- ser morador do campo? () sim () não
- ser mais velho(a)/ idoso(a)? () sim () não
- ser índio? () sim () não
- ser cigano(a)? () sim () não

Deseja comentar a respeito?

33. Por que você escolheu estudar na Educação de Jovens e Adultos?

Marcar todas as que se aplicam.

- Por oferecer o ensino de maneira mais rápida (supletivo)
- Para trabalhar durante o dia (Ensino Noturno)
- Por achar o ensino de EJA mais fácil
- Por ser perto da minha residência
- Não escolhi a EJA. A escola me colocou aqui.
- Outros:
-

34. Sua renda é a principal fonte de renda familiar?

- Sim
- Não

35. A renda familiar de sua casa é: (valor do salário mínimo em 2017: R\$937,00)

- 1 a 3 salários mínimos
- 4 a 5 salários mínimos
- 6 salários mínimos ou mais

36. Quantas pessoas contribuem para a renda total familiar?

- 1 a 3
- 4 a 5
- mais de 6 pessoas