

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CAROLINA COIMBRA DE CARVALHO

JUVENILIZAÇÃO NA EJA: significados e implicações do processo de escolarização de
jovens

São Luís

2017

CAROLINA COIMBRA DE CARVALHO

JUVENILIZAÇÃO NA EJA: significados e implicações do processo de escolarização de
jovens

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Francisca das Chagas da Silva
Lima

São Luís

2017

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Carvalho, Carolina Coimbra de.

JUVENILIZAÇÃO NA EJA: : significados e implicações do processo de escolarização de jovens / Carolina Coimbra de Carvalho. - 2017.

159 p.

Orientador(a): Francisca das Chagas da Silva Lima.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

1. Educação de Jovens e Adultos- EJA. 2. Escolarização. 3. Juvenilização. 4. Juventudes. 5. Políticas Educacionais. I. Lima, Francisca das Chagas da Silva. II. Título.

CAROLINA COIMBRA DE CARVALHO

JUVENILIZAÇÃO NA EJA: significados e implicações do processo de escolarização de
jovens

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Francisca das Chagas da Silva Lima (Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Maria da Glória de Carvalho Moura
Examinadora Externa

Prof^ª. Dr^ª. Lucinete Marques Lima
Examinadora

São Luís
2017

Dedico esta pesquisa aos jovens da EJA do nosso País, que mesmo diante de tantas contradições e obstáculos continuam estudando. A vocês o meu profundo respeito, admiração e desejo de que sua escolaridade possa de fato lhes proporcionar dignidade.

AGRADECIMENTOS

Como é bom concluir uma etapa de crescimento e saber que muitas pessoas participaram dessa jornada. E é preciso reconhecer aquelas e aqueles que possibilitaram a concretização de um grande sonho que era chegar ao mestrado... E, posso garantir que este sonho também foi idealizado por algumas dezenas de pessoas especiais na minha vida.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por permitir que eu completasse esse percurso que foi marcado por grandes desafios pessoais e profissionais: a mudança de emprego, de cidade, um casamento, uma gravidez, o nascimento de um filho... Enfim, sem fé e determinação não teria chegado a lugar algum.

Agradeço a minha orientadora, Professora Dra. Francisca Maria das Chagas Lima que neste caminho tornou-se mais que uma orientadora, mas uma grande parceira de produções. Muito obrigada pelas sugestões de leitura, as ideias, os empréstimos de livros e textos, a compreensão, o afeto e respeito com que sempre me tratou, e principalmente por acreditar na minha pesquisa. Sinto-me orgulhosa por ter sido orientada por alguém que conhece a fundo, tem afinidade e sempre se preocupou em investigar a EJA, compartilhando das mesmas inquietações que tenho frente ao atendimento educacional dessas pessoas tão marginalizadas e excluídas socialmente.

À Superintendente da Rede Municipal de Educação de São Luís, Profa. Áurea Borges, que viu nesta pesquisa uma real contribuição para os estudos em EJA, e por diversas vezes refletimos e discutimos sobre meu objeto de estudo junto aos profissionais de diversas escolas da rede, valorizando e permitindo que minha pesquisa ultrapassasse os muros da Universidade e da escola investigada.

À coordenadora pedagógica da UEB Jornalista Neiva Moreira e demais servidores que acolheram a pesquisa com interesse, dedicando seu tempo e atenção durante todo o desenvolvimento da pesquisa na escola, aos educandos e seus familiares que aceitaram envolver-se na pesquisa, permitindo que conhecêssemos um pouco das suas vidas na escola e fora dela, com quem aprendemos muito.

De modo especial agradeço aos professores do mestrado pelas aulas ministradas, pelas grandes trocas de saberes que possibilitaram aprendizagens e amizades construídas, e que certamente contribuiram para que esta pesquisa se consolidasse.

A todas e todos colegas da 16ª turma de mestrado, em especial Andréia, Efraim e Rosiane pelo companheirismo e, principalmente, pela amizade que construímos durante esta jornada repleta de sentimentos os mais contraditórios possíveis.

Aos meus colegas de trabalho e grandes amigos de vida Sheila e Edith que me incentivaram a fazer o mestrado; Simone e Áurea grandes amigas e parcerias militantes do Fórum EJA que são meus melhores referenciais de esperança para a EJA; Iberê, Geovania e Raimundo parceiros da minha nova instituição de trabalho que sempre me apoiaram e me estimularam a seguir em frente, à Patrícia e Catia, irmãs que a vida me presenteou, que vibram com minhas conquistas e todos os demais que partilharam momentos da minha ansiedade, foram bons conselheiros durante todo o mestrado e o desenvolvimento da pesquisa.

Ao meu pai Zé Almeida, minha mãe Cida, por serem exemplos de vida e referências de determinação, por terem me ensinado que a educação é a mais valiosa herança que pode existir. Obrigada por nunca terem medido esforços para me deixarem este legado...

Aos meus irmãos Richard, Clarice e Jayson que por vezes me viram ausente do convívio familiar durante a produção deste trabalho, especialmente à minha irmã que por dias e dias foi mais mãe dos meus filhos do que eu mesma, sem nunca reclamar, nem se recusar a cuidar deles para que eu tivesse tempo livre de estudar e realizar minha pesquisa.

Aos meus filhos Anna Clara, André Luís, Alexandra e Caio, grandes motivadores da minha busca por uma formação cada vez melhor e que, por serem crianças, muitas vezes não compreenderam minhas ausências durante esta produção, deixando meu coração apertado em muitos momentos.

Ao meu esposo Ronald, agradeço o amor paciente e tranquilo que partilhou diariamente angústias, medos, alegrias, conquistas e que soube lidar com as diversas ausências e até o afastamento necessário para que eu concluísse cada etapa deste trabalho. Muito obrigada!

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres de inserção no mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança.

Paulo Freire

CARVALHO, Carolina Coimbra de. **Juvenilização na EJA**: significados e implicações do processo de escolarização de jovens. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Francisca das Chagas da Silva Lima. São Luís, Maranhão, Universidade Federal do Maranhão, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Linha de Pesquisa: Política da Educação Básica.

RESUMO

A pesquisa trata sobre a Juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens. Vincula-se à Linha de Pesquisa Estado e Gestão Educacional e ao Grupo de Pesquisa Políticas de Educação Básica e Superior do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão. No percurso metodológico, realizou-se pesquisa bibliográfica, documental e empírica de cunho crítico analítico. Entre os autores referenciados, destacam-se: HADDAD e DI PIERRO (2000), PAIVA (1987), ARROYO (2005, 2007, 2015), SPÓSITO (2002, 2005), RUMMERT (2007), CARRANO (2007, 2010), BRUNEL (2004); PAIS (1990, 1993), DAYRREL (1996, 2003, 2004, 2007, 2011) e outros. A pesquisa documental recorre a Leis, decretos, resoluções e pareceres, além de dados do Censo Escolar dos anos de 2013 a 2016, no que se refere às matrículas de EJA por faixa-etária no Brasil, Maranhão e São Luís, além de análise da ficha individual dos jovens com o registro da sua vida escolar. Na pesquisa de campo, utilizou-se o questionário como instrumento de coleta de dados aplicado a uma amostra constituída por 12 alunos na faixa etária entre 15 e 17 anos, além de entrevistas semiestruturadas aplicadas a 04 alunos neste mesmo recorte etário. A estrutura da dissertação, além da Introdução e Conclusão, contempla três seções. Na Introdução, faz-se a apresentação do tema, o recorte temático, as questões norteadoras, os objetivos, o delineamento metodológico da pesquisa e, de forma sintética, a exposição do texto. Na segunda parte, aborda-se o percurso da educação de jovens e adultos no Brasil, identificando-se avanços e retrocessos. Analisa-se também as políticas, histórias e memórias no Maranhão e na rede municipal de São Luís. Na terceira, o foco das reflexões centra-se no processo de juvenilização da EJA, a partir da análise de conceitos e concepções atuais sobre esse fenômeno e suas repercussões nessa modalidade educacional. Na quarta parte, situa-se a lócus da pesquisa, a UEB Jornalista Pedro Neiva Moreira: a EJA, cada vez mais jovem, a ênfase da análise centra-se nos jovens, seus modos de vida e trajetórias escolares, buscando apreender os significados e suas percepções sobre sua trajetória escolar. A análise dos dados indica que as matrículas de EJA, principalmente no 2º segmento do ensino fundamental, vem sendo compostas por um grande número de jovens entre 15 e 17 anos, com trajetórias escolares acidentadas, marcadas pela repetência e evasão no ensino regular e, ainda, revela as perspectivas desses jovens com relação ao seu processo de escolarização.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação de Jovens e Adultos – EJA. Juventudes. Juvenilização. Escolarização.

CARVALHO, Carolina Coimbra de. **Juvenilization in the EJA: meanings and implications of the schooling process of young people.** Advisor: Profa. Dr. Francisca das Chagas da Silva Lima. São Luís, Maranhão, Federal University of Maranhão, 2017. Dissertation (Master in Education). Research Line: Basic Education Policy.

ABSTRACT

The research deals with juvenilization in the EJA: meanings and implications of the schooling process of young people. It links the State and Educational Management Research Line and the Research Group for Basic and Higher Education Policies of the Graduate Program in Education, Federal University of Maranhão. In the methodological course, a bibliographical, documentary and empirical research was carried out analytically critical. Among the authors referenced are HADDAD and DI PIERRO (2000), PAIVA (1987), ARROYO (2005, 2007, 2015), SPÓSITO (2002, 2005), RUMMERT (2007), CARRANO (2007, 2010), BRUNEL (2004); PAIS (1990, 1993), DAYRREL (1996, 2003, 2004, 2007, 2011) and others. The documentary research uses Laws, decrees, resolutions and opinions, besides datas from the School Census from 2013 to 2016, in relation to numbers of enrollments in EJA by age group in Brazil, Maranhão and São Luís, as well as an analysis of the individual register of young people with the registration of their life school. In the field research, data collection instruments are used as questionnaires applied to 12 students between 15 and 17 years old and semi-structured interviews applied to 04 students in this same age group. The structure of the dissertation beyond the Introduction and conclusion contemplates three sections. In the Introduction the theme is presented, the thematic clipping, the guiding questions, the objectives the methodological delineation of the research and in a synthetic way the exposition of the text. The second part deals with the education of young people and adults in Brazil, identifying progress and setbacks. In the third, the focus of the reflections focuses on the process of youthization of the EJA, based on the analysis of current concepts and conceptions about this phenomenon, and the analysis of the policies, histories and memories in Maranhão and in the municipal network of São Luís it's repercussions in this educational modality. In the fourth part lies the locus of the research UEB Journalist Pedro Neiva Moreira: the increasingly young EJA, the emphasis of the analysis focuses on the young, their ways of life and school trajectories, seeking to apprehend the meanings and their perceptions about their school trajectory. Data analysis indicates that enrollment in EJA, especially in the 2nd elementary school segment, is composed of a large number of teenagers between 15 and 17 years with irregular school trajectories, marked by repetition and dropout in regular education, and reveals the perspectives of these young people in relation to their schooling process.

Keywords: Educational Policies. Youth and Adult Education – EJA. Youth. Juvenilization. Schooling Process.

LISTA DE SIGLAS

AEJA	- Assessoria de Ensino de Jovens e Adultos
CEAA	- Campanha de Educação de Adolescentes
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CEJA	- Centro de Educação de Jovens e Adultos
CES	- Centro de Estudos Supletivos
CESU	- Coordenação de Ensino Supletivo
CME	- Conselho Municipal de Educação
CNAEJA	- Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	- Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	- Centros Populares de Culturas
CUT	- Central Única de Trabalhadores
DEAA	- Divisão de Educação de Adolescentes e Adultos
DESU	- Departamento de Ensino Supletivo
DISUP	- Divisão de Ensino Supletivo
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJA	- Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCP	- Movimento de Cultura Popular
MEB	- Movimento de Educação de Base
MEC	- Ministério da Educação
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
OEA	- Organização dos Estados Americanos

PAF	-Programa de Alfabetização Funcional
PBA	-Programa Brasil Alfabetizado
PDE	-Plano de Desenvolvimento da Escola
PEI	-Programa de Educação Integrada
PEJA	-Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos
PNA	-Programa Nacional de Alfabetização
PNAD	-Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	-Plano Nacional de Educação
PNUD	-Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA	-Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	-Programa Nacional de Inclusão do Jovem
PRONERA	-Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSLTQLE	-Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo
PT	-Partido dos Trabalhadores
SAEJA	-Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos
SBA	-Sistema Brasil Alfabetizado
SECAD	-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	-Secretaria de Estado da Educação
SEMED	-Secretaria Municipal de Educação
SENAI	-Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	-Serviço Social da Indústria
SNJ	-Secretaria Nacional da Juventude
SUPEJA	-Supervisão de Educação de Jovens e Adultos
UEB	-Unidade de Educação Básica
UEMA	-Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	-Universidade Federal do Maranhão
UNE	-União Nacional dos Estudantes
UNESCO	-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	-Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –Legislação Estadual da Educação de Jovens e Adultos.....	61
Quadro 2 –Organização curricular da EJA – SEMED.....	70
Quadro 3 –Legislação Municipal da Educação de Jovens e Adultos.....	78
Quadro 4 –Perfil dos docentes que atuam na EJA.....	119
Quadro 5 –Jovens de 15 a 17 anos da EJA que trabalham.....	128
Quadro 6 –Razões/motivos apontados pelos estudantes para o retorno aos estudos EJA..	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–Atendimento dos Programas Brasil Alfabetizado e Jornada de Alfabetização Sim, eu Posso! 2015 a 2017.....	59
Tabela 2	–Matrícula na EJA da Rede Estadual de Ensino do Maranhão por etapa, turno e localização – 2016.....	60
Tabela 3	–Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa e Quantitativo de municípios atendidos – 2016.....	60
Tabela 4	–Composição da rede municipal de ensino de São Luís – 2002 a 2016.....	66
Tabela 5	–Matrículas da rede municipal de ensino de São Luís – 2002 a 2016.....	67
Tabela 6	–Matrículas da EJA na rede municipal de ensino de São Luís – 2007 a 2016.....	67
Tabela 7	–Atendimento da EJA na rede municipal de ensino 2016.....	77
Tabela 8	–Distribuição de Matrículas da EJA por Faixa Etária, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município de 2013 a 2016.....	97
Tabela 9	–Matrículas da EJA entre jovens no Brasil de 2013 a 2016.....	98
Tabela 10	–Os jovens e sua matrícula na EJA no Brasil, Maranhão e São Luís –2016...	104
Tabela 11	–Distorção Idade-Série por localização, no Ensino Fundamental em 2016....	106
Tabela 12	–Distribuição os servidos da UEB Pedro Neiva de Santana segundo função/formação e turno de trabalho.....	118
Tabela 13	–Matrícula Inicial na UEB Jornalista Pedro Neiva Moreira em 2017.....	121
Tabela 14	–Resultados finais de EJA nos anos 2013 a 2016.....	122
Tabela 15	–Distribuição da matricula dos alunos de EJA por Faixa Etária /segmento na UEB Jornalista Neiva Santana – 2017.....	124
Tabela 16	–Perfil dos jovens entre 15 e 17 anos da EJA na UEB Jornalista Neiva Moreira.....	126
Tabela 17	–Ocupação dos pais dos alunos entre 15 e 17 anos da EJA.....	129
Tabela 18	–Jovens da EJA - recuperação, reprovação e disciplinas que gostam e não gostam.....	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–Distorção Idade Série Brasil – Maranhão e São Luís de 2005 a 2016.....	105
Gráfico 2	–Matrícula de alunos da EJA Rede Municipal de São Luís por segmento – 2013 a 2016.....	111
Gráfico 3	–Matrícula de alunos da EJA Rede Municipal de São Luís por faixa etária – 2013 a 2016.....	113
Gráfico 4	–Matrícula de alunos da EJA Rede Municipal de São Luís por faixa etária em 2016.....	114
Gráfico 5	–Matrícula Inicial da EJA por segmento nos anos de 2013 a 2016.....	122
Gráfico 6	–Escolaridade dos pais dos alunos jovens de EJA.....	130

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	15
1	PERCURSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL....	27
1.1	Contexto histórico nacional da EJA: entre avanços e retrocessos.....	29
1.2	EJA: políticas, histórias e memórias no Maranhão.....	49
1.3	A Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de São Luís.....	64
2	CAMINHOS E DESCAMINHOS: CONHECENDO AS JUVENTUDES.....	80
2.1	Conceitos e Concepções atuais sobre juventudes.....	81
2.2	A juvenilização na EJA: compreendendo o fenômeno.....	97
2.3	O perfil dos educandos da EJA na atualidade: a presença de jovens cada vez mais jovens.....	103
3	A EJA CADA VEZ MAIS JOVEM: TRAJETÓRIAS E SIGNIFICADOS....	116
3.1	O <i>lócus</i> da pesquisa: um retrato da escola pesquisada.....	116
3.2	Conhecendo os jovens de quem/com quem falamos – seus modos de vida e trajetórias escolares.....	125
3.3	Os jovens na EJA: significados e suas percepções.....	135
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
	REFERÊNCIAS.....	150
	ANEXOS.....	160

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), tradicionalmente, foi caracterizada pelo atendimento àqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar na escola, na idade considerada adequada, ou ainda aos que ingressaram, mas não puderam nela permanecer, em decorrência de contextos sociais marcados por fragilidades, em que a escola não era acessível.

O espaço ocupado pela alfabetização de adultos na EJA também ajudou a reforçar a ideia de que esta modalidade de ensino estava voltada para as pessoas com faixa etária mais elevada, criando um estigma acerca de sua clientela.

A partir dos anos 2000, alguns estudos passaram a apontar um processo denominado juvenilização da EJA, tendo em vista a presença massiva de adolescentes e jovens nas turmas de educação de jovens e adultos. Destaca-se que este fenômeno não é novo, mas recentemente tem se apresentado de forma mais marcante nas turmas, no contexto das séries finais do fundamental e também no ensino médio.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o Brasil apresenta uma população de aproximadamente 50,5 milhões de pessoas, dividida equitativamente entre homens e mulheres, pertencentes ao segmento definido como juventude, com idades entre 15 e 29 anos, ou seja, aproximadamente $\frac{1}{4}$ da população brasileira, configurando uma significativa ampliação da população juvenil neste milênio. Com essa representatividade populacional, a juventude do país encontra-se envolvida em um número expressivo de questões sociais, culturais, educacionais e econômicas que tem merecido atenção devido à complexidade que esta categoria representa.

Na atualidade, a juvenilização na EJA tem sido amplamente debatida entre educadores, gestores e pesquisadores da área, o que ocasionou a proposição da alteração das Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação, aprovada pelo Parecer CNE/CEB n. 11/2000, por meio da Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, contemplando aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, propondo a ampliação da idade mínima definida no artigo 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/1996, estabelecendo o ingresso, no ensino fundamental, de quinze para dezoito anos (MAYER, 2007).

A LDB, no Art. 38, § 1º, ao reduzir a idade para que essa clientela possa participar de exames de 18 anos para 15 anos no Ensino Fundamental, e de 21 anos para 18 anos no Ensino

Médio, vem contribuindo para o aumento gradativo de jovens nas turmas de EJA, interferindo e modificando a configuração desta modalidade de ensino.

Para Rummert (2007), tal dispositivo expulsou da escola dita regular diurna os jovens com idade a partir de 14 anos que cursavam o ensino fundamental, deixando evidente a preocupação apenas com a certificação, em detrimento da vivência de processos pedagógicos essenciais que permitissem a aquisição efetiva de saberes científicos fundamentais para o desenvolvimento integral dos jovens.

As mudanças na configuração da EJA, na contemporaneidade, têm provocado acalorados debates sobre o tema, em decorrência dos desafios que representa a oferta de ações formativas, principalmente em se tratando dessa modalidade de ensino, ensejando o desenvolvimento de pesquisas por pesquisadores e estudiosos da temática, assim como também em nível de mestrado e doutorado, o que, atualmente, ainda tem expressividade bem tímida.

Ao consultar o banco de teses e dissertações da UFMA e da CAPES, dentre os programas de mestrado e doutorado na área da educação, foram encontrados 10 (dez) trabalhos, sendo 9 (nove) dissertações e 1 (uma) tese, no período compreendido entre 2011 e 2016. Foi possível identificar 7 trabalhos relacionados aos processos de escolarização de jovens, 1 sobre educação prisional, 1 sobre formação de professores e 1 sobre alunos com deficiência, deixando evidente a pouca expressividade de investigações sobre a juvenilização, o que nos chamou bastante atenção.

Quando a mesma consulta foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Maranhão, não encontramos nenhum registro sobre pesquisas envolvendo juvenilização. No período situado entre 2008 e 2016, identificamos apenas pesquisas envolvendo a palavra-chave juventude, num total de 7 (sete) trabalhos, sendo 1 na área de políticas públicas, 1 na área de desenvolvimento socioeconômico, 1 em cultura e sociedade e 4 (quatro) em educação, dentre estes 2 (dois) abordam o Programa PROJOVEM, 1 o Hip Hop e 1 a violência escolar. Ao mudarmos a palavra chave para EJA, identificamos apenas 8 (oito) trabalhos, destes 4 (quatro) são da área de cultura e sociedade e 5 (cinco) contemplam reflexões sobre a educação, registrando 1 sobre ensino médio articulado à educação profissional, 2 (dois) sobre PROEJA, 1 sobre escrita e gênero textual e 1 sobre trajetória de mulheres assentadas.

A partir dessa realidade, fica evidenciado a escassez de estudos que envolvam a EJA e suas problemáticas. A esse respeito, Spósito (2002) indica a necessidade de novos estudos que incorporem outras referências teórico-metodológicas e que desdobrem o tema em outros

ângulos e questões, ainda não suficientemente investigadas. A referida autora destaca que o tema da Juventude na área da Educação constitui-se enquanto desafio (SPÓSITO, 2002, p.7).

Diante do exposto, o tema evidencia-se enquanto fenômeno recorrente e necessita ser mais amplamente investigado e aprofundado, principalmente no que se refere às suas relações com os resultados do ensino fundamental dito regular, bem como com as mudanças no mundo do trabalho e no cotidiano das famílias, principalmente no meio urbano (HADDAD, 2002, p.18).

Desse modo, o público que busca a EJA hoje diz respeito não apenas àqueles que nunca foram à escola por circunstâncias específicas relativas a um dado contexto social, mas crescentemente também pelos que frequentaram os bancos escolares do ensino regular, e não construíram aprendizagens e vivências significativas suficientes para prosseguir seus estudos, concluindo o nível de ensino fundamental ou médio na idade própria.

Sobre estes jovens, Andrade (2004, p.50) aponta que:

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 (de 7 a 14 anos).

Neste sentido, compreender o perfil do educando da EJA na atualidade requer, prioritariamente, conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que, em algum momento, afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais e entre esses jovens, em especial, faz-se necessário compreender como as questões pertinentes ao ser jovem interferiram nessas idas e vindas ao processo escolar.

Brunel (2004, p.11) registra também que estudar o fenômeno do rejuvenescimento, que começa a surgir no panorama brasileiro a partir dos anos de 1990, é fundamental, uma vez que contempla uma categoria esquecida durante duas décadas no âmbito das pesquisas educacionais. A autora destaca, ainda, que os jovens foram silenciados ao final dos anos de 1960, principalmente a partir de 1964, quando se instala a ditadura militar, que deixou marcas profundas na educação brasileira, entre elas, a prática de expandir sem qualificar. Período também marcado pela perseguição a educadores e estudantes líderes políticos que foram calados, expulsos, presos, exilados e alguns assassinados.

Diante desse quadro, de rejuvenescimento do público da EJA, é que surge a motivação para o desenvolvimento da presente pesquisa, fruto da nossa vivência e experiência na

educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino de São Luís, local em que foi estabelecido um convívio direto com adolescentes e jovens, na função de coordenadora pedagógica, e ao longo de quatorze anos trabalhando com esta modalidade de ensino, foi possível observar mudanças na composição das turmas, percebendo uma onda crescente de ingresso de adolescentes e jovens que vem se inserindo e redefinindo o perfil da modalidade.

A inserção na realidade da EJA permitiu identificar, também, que essa reconfiguração do perfil de alunos interfere cada vez mais nas dinâmicas pedagógicas, provocando preocupação e confusão entre gestores e professores. Tal realidade suscitou em nós o interesse em estudar o fenômeno da juvenilização e as relações que o permeavam para melhor compreendê-lo e poder contribuir com ações interventivas junto a esta dinâmica no contexto escolar.

O conhecimento da realidade vivenciada por essa clientela nos permitiu identificar que muitos dos alunos que chegavam à EJA eram oriundos do ensino regular, com um histórico de fracasso escolar marcado por repetências sucessivas, infrequência, abandono e a indisciplina era bem recorrente. Na condição de coordenadora pedagógica, ao organizar temáticas para a formação continuada dos professores, identificamos em estudos desenvolvidos por pesquisadores que tem a EJA como foco de investigação, a preocupação que evidenciavam com relação a este fenômeno, buscando identificar os elementos da realidade concreta que vem contribuindo para a redefinição da clientela potencial da EJA, marcada pela heterogeneidade. Todos estes elementos nos motivaram a aprofundar os estudos sobre o tema, constituindo-se, desse modo, objeto de pesquisa da presente dissertação.

Estudiosos como Haddad e Di Pierro (2000, p.127), consideram que há uma diferenciação entre o público situado em uma faixa etária mais elevada e que busca recuperar o tempo que passou fora da escola, além da integração sociocultural, entretanto a inserção de uma clientela cada vez mais jovem na escola tem promovido uma relação de tensão e conflito entre gerações, influenciando a evasão nas salas de EJA. A vivência na escola nos possibilitou constatar que, com o passar dos anos, esse processo de juvenilização e os conflitos entre gerações acontecia de forma cada vez mais crescente.

Destaca-se, ainda, que as turmas de EJA são marcadas pela heterogeneidade e que o perfil dos estudantes vem assumindo uma nova identidade que não é caracterizada apenas pela distinção etária, mas por todo um conjunto de diversidades expressas tanto por jovens, quanto por adultos, instaurando, em sala de aula, por vezes, um campo de conflitos, interesses e disputas.

Atualmente, a EJA desafia as políticas públicas e educadores a reconhecerem e trabalharem com a diversidade, tais como as destacadas a seguir: pessoas com deficiência, privadas de liberdade, adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, indígenas, quilombolas, sem terras, pescadores, profissionais do sexo, trabalhadores sazonais em condições adversas e, certamente, cada vez mais com os jovens.

Essa diversidade de sujeitos tem provocado o desenvolvimento de novas compreensões acerca do trabalho na EJA em meio à heterogeneidade de culturas, de idades, de interesses, de traços e perfis individuais, o que sugere não ser mais viável ficarmos presos a uma homogeneidade abstrata (CARRANO, 2007, p.9). O referido autor propõe que é preciso desvencilharmo-nos da compreensão de juventude enquanto um grupo social com posturas padronizadas, únicas, comandadas preponderantemente pelas variáveis biológicas, além de perceber que a idade não é um fator determinante da condição juvenil.

É preciso compreender que o público da EJA apresenta experiências prévias as mais distintas, vivências e interações sociais diversas, compondo uma gama de sujeitos culturais e não apenas aprendizes de uma instituição. Deste modo, o conhecimento não pode estar condicionado àquilo que os alunos devem aprender, mas os educadores são provocados no sentido de aprofundarem seus conhecimentos, ampliarem suas compreensões e suas percepções sobre os sujeitos da aprendizagem, para trabalharem em meio a heterogeneidade, sendo convidados a abandonar a perspectiva de homogeneidade que tradicionalmente se observava nas salas de EJA e, ainda hoje, orienta algumas práticas educativas nas salas da educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, convém considerar que o sistema escolar regular público tem sido, sem dúvida, responsável por atender parte da demanda do público adolescente e jovem na EJA. Entretanto, as mudanças no mundo do trabalho e a cobrança decorrente desse processo têm levado os jovens das camadas populares a ingressarem, cada vez mais cedo, no mercado de trabalho. Esse ingresso precoce no mercado e o aumento das exigências dos níveis de instrução, conhecimentos e domínio de habilidades inerentes ao mundo do trabalho, também constituem fatores que conduzem os adolescentes e jovens para os cursos da educação de jovens e adultos cada vez mais cedo (DI PIERRO; JOIA; MASAGÃO, 2001, p.64-65).

É notório que os jovens têm carregado consigo o estigma de alunos-problema que não tiveram sucesso no ensino regular, não conseguem construir um percurso de escolarização sem interrupções e buscam a superação de suas dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação dos estudos.

Carrano (2007) salienta, ainda, que os jovens que chegam à escola são sujeitos com múltiplas trajetórias de experiências e vivências de mundo, marcados pelos seus ciclos de vida e relações sociais e não se comportam da forma neutra esperada pelos professores, ocasionando os conflitos, não apenas entre alunos e alunos, mas também entre alunos e docentes.

Considerando a escola enquanto espaço social privilegiado, responsável por propiciar aos indivíduos um processo amplo de socialização e formação, a inserção dos jovens na instituição escolar acaba por impor, a esse grupo, exigências características do mundo adulto, desprezando sua historicidade, não os reconhecendo como agentes de sua própria história. Este processo oportuniza a construção e noção do jovem como sujeito singular que, de acordo com Dayrell (2003, p.44) se apropria do social, transformando em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém.

Entre as diversas questões que giram em torno da juvenilização na EJA e que sustentam a inquietação para realização desta pesquisa, buscando identificar as implicações que, de fato, surgem com este processo, destacam-se: De quem estamos falando quando nos referimos aos sujeitos jovens da EJA? Em que medida o fenômeno da juvenilização das classes da EJA ocorre nas escolas da rede de ensino público municipal da cidade de São Luís? Como estes jovens se percebem no processo de escolarização na EJA?

Partindo das problematizações propostas nesta pesquisa, compreende-se que a EJA e as dinâmicas pertinentes a esta modalidade de ensino são alvo de estudo que não podem ser analisadas e explicadas se não estiverem articuladas aos desafios da educação básica, o que resultará em implicações para esta modalidade de ensino a ser investigada.

O objetivo geral que norteia o desenvolvimento da presente pesquisa baseia-se em analisar as implicações do processo de juvenilização na EJA e que, especificamente, se desdobra nos seguintes objetivos específicos: conhecer os fatores que ocasionam a intensificação da juvenilização nas turmas de EJA; identificar as percepções que os jovens tem de si mesmos no que se refere à sua condição juvenil e entender o que representa para os jovens a retomada do seu processo de escolarização a partir da realidade de uma escola da rede municipal de São Luís.

No que se refere à opção metodológica, recorre-se à pesquisa qualitativa, tendo como foco o caráter subjetivo do fenômeno analisado, em que os entrevistados estarão mais livres para assinalar seus pontos de vista sobre determinados assuntos relacionados à investigação, constituindo-se enquanto possibilidade de compreender, por exemplo, o processo de

escolarização desses alunos, por meio do aprofundamento da compreensão do grupo participante da pesquisa.

Segundo Minayo (2001, p.14 apud RHARDT; SILVEIRA, 2009, p.32), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação.

Compreendemos, entretanto, que a pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. A esse respeito Minayo (1994, p.21-22) considera que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa “[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1994, p.22). Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Bogdan e Biklin (1994, p.49) salientam, ainda, que a pesquisa qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão esclarecedora do nosso objeto de estudo.

A opção pela abordagem qualitativa numa pesquisa que tem a escola e as dinâmicas das relações entre os adolescentes, jovens e adultos, constitui-se campo empírico que privilegia a compreensão de comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos pesquisados, permitindo considerar que o ambiente escolar é dinâmico e complexo, em que as relações se estabelecem a partir dos contextos sociais e históricos que fazem parte, podendo conduzir a múltiplas interpretações sobre os fenômenos que se mostram no decorrer do processo de coleta de dados.

A pesquisa proposta é analítica descritiva, considerando que serão analisadas, de forma descritiva, as características da população jovem da escola investigada, bem como do fenômeno da juvenilização.

Sobre as pesquisas descritivas, Gil (2008) destaca que estas têm como objetivo a descrição de características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Segundo o autor, vários estudos podem ser categorizados desta forma, e a característica mais marcante consiste na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

A pesquisa define-se como de cunho bibliográfico, promovendo uma revisão da produção teórica existente sobre o tema, visando à construção de quadro conceitual sobre o fenômeno da juvenilização na educação de jovens e adultos.

Na revisão teórica, destacam-se os trabalhos de Haddad e Di Pierro (2000), Paiva (1987), entre outros, no que se refere à construção histórica e política da educação de jovens e adultos. Já na discussão sobre as questões pertinentes à juventude, são utilizados como referencial teórico autores como Spósito (2002), Rummert (2007), Carrano (2000, 2007, 2010), Brunel (2004), Pais (1990, 1993), Dayrell (1996, 2003, 2004, 2007) dentre outros, que articulam o conceito de juventude(s) e culturas juvenis como construções históricas e culturais, possibilitando, ainda, um entendimento sociológico da categoria juventude, favorecendo o entendimento sobre a juvenilização na EJA.

Outro procedimento técnico adotado foi a pesquisa documental, que recorre a fontes mais diversificadas, sem tratamento analítico, tais como: os dados do Censo Escolar entre os anos de 2013 a 2016, considerando a distribuição das matrículas de EJA por faixa-etária ao longo desses anos no Brasil, no Maranhão e, em especial, em São Luís.

A análise da ficha individual dos alunos na qual consta o registro da vida escolar dos jovens da EJA frequentes neste ano letivo, fornecido pela escola, também constituiu base documental da pesquisa. Este documento constituiu-se enquanto banco de dados que contém uma descrição detalhada de toda a trajetória escolar dos jovens matriculados na escola investigada e nos permitiu identificar o número de retenções desses alunos ao longo da sua vida escolar e em que série/etapa/ciclo de escolaridade isso aconteceu.

Convém destacar que, por se tratar de documentos que não passaram por tratamento científico, “[...] o trabalho do pesquisador(a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p.70).

Sobre a importância dos documentos, May (2004) compreende que os documentos, as fontes de pesquisa não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura

teórica para que o seu conteúdo seja entendido e possibilite uma análise integrada das fontes. Deste modo, os documentos selecionados para realização deste estudo foram analisados e interpretados para que pudéssemos fazer as devidas inferências.

Na presente investigação, optou-se pelo estudo de caso, em especial de uma escola da rede pública municipal de ensino em São Luís do Maranhão, considerando aprofundar o entendimento de um determinado fenômeno, com vistas a ampliar o conhecimento a respeito do problema, identificando as implicações do processo de juvenilização na EJA.

Sobre o estudo de caso, Yin (2001) explicita que esta modalidade de investigação possibilita que o pesquisador tenha acesso a uma situação ou fenômeno previamente inacessível à investigação científica, constituindo-se enquanto um caso revelador, deste modo as observações e impressões sobre o problema tem a possibilidade de transformarem-se em uma importante investigação, uma vez que poucos se propuseram a pesquisar problemáticas desta natureza, mesmo sabendo que esta pode ser facilmente encontrada na realidade educacional do país.

O autor afirma, ainda, que a estratégia é geralmente utilizada quando as questões de interesse do estudo referem-se ao como e ao porquê, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se dirige a um fenômeno contemporâneo em um contexto natural. O autor descreve, ainda, que os estudos devem aprofundar a compreensão de um fenômeno pouco investigado, levando à identificação de categorias de observação ou à geração de hipóteses para estudos posteriores.

Na realização da pesquisa de campo, optou-se por utilizar instrumentos de coleta de dados variados, com vistas a conhecer melhor o público jovem da EJA, por meio da obtenção de informações como: distribuição de gênero, cor/raça, renda, condição familiar, condição socioeconômica, além de informações sobre seus interesses escolares e extraescolares.

Um dos instrumentos que apoiaram o processo de coleta de dados foi o questionário, contemplando questões abertas e fechadas aplicado a uma amostra constituída por 12 alunos na faixa etária entre 15 e 17 anos, matriculados e frequentes nas turmas de EJA. Destaca-se que a escola possuía 42 alunos matriculados no início do ano letivo nesta faixa etária e destes, apenas 24 estudantes possuíam frequência regular quando a pesquisa foi desenvolvida, demonstrando um percentual de 57,14 % de alunos evadidos neste grupo etário em menos de 6 meses.

A faixa etária que demarca ou identifica a juventude não se configurou, para a escolha dos sujeitos da pesquisa, como um dado fixo, estável, determinado ou necessário. No entanto, não há como escapar desta tensão. Se, de um lado, descartarmos a faixa etária, idades

estabelecidas como delimitadoras de juventude, por outro, não há como não se considerar a cultura em que vivemos, que estabelece etapas etárias como marcadores socialmente aceitos como uma das formas de delimitação de nossas vidas.

Nesse sentido, foi considerada a faixa etária de 15 a 17 anos como recorte etário alvo desta pesquisa, ainda que tenhamos a compreensão de que a juventude não é uma condição firmada apenas em aspectos etários, mas para efeitos metodológicos, a escolha visou englobar jovens que, em geral, apresentassem alguma relação de fracasso escolar no ensino fundamental regular, encontram-se com defasagem idade/ano de escolaridade, e que deveriam estar cursando/concluindo o ensino médio, não se enquadrando no perfil clássico da EJA que faz referência àquelas pessoas que não tiveram acesso aos estudos na idade própria.

Embora o levantamento e análise dos dados quantitativos nos forneçam informações importantes para entender o público jovem da EJA, tais como quantos são, onde estão, como e com quem moram, quantos filhos, sua renda etc., eles não nos dão respostas sobre os significados e sentidos do ser jovem em diferentes tempos, culturas e sociedades, não nos permitindo ampliar a compreensão sobre esses sujeitos e suas experiências concretas.

Por se tratar de um estudo que envolve contextos específicos e tendo em vista responder aos objetivos deste estudo, a seleção dos procedimentos metodológicos vinculou-se à intenção de dar voz aos jovens, no sentido de que não só a pesquisa possa contribuir para compreender o processo de juvenilização da EJA, como também identificar as implicações do fenômeno nas turmas de educação de jovens e adultos e, ainda, tem a intenção de conhecer aspectos relativos à subjetividade desses sujeitos, desvelando os vários significados da sua presença nas turmas de EJA e como se percebem nesse contexto.

Para tanto, adotou-se como procedimento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, que trabalha os discursos dos jovens que foram aplicadas junto à 4 (quatro) alunos da UEB Jornalista Neiva Moreira, selecionados dentre aqueles que preencheram os questionários e se dispuseram a continuar contribuindo com o desenvolvimento da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas na perspectiva de que este instrumento possibilita ampliar informações sobre os significados subjetivos e de tópicos complexos que não podem ser obtidos por instrumentos fechados. Os dados e informações obtidos por meio das entrevistas ajudaram a superar intuições e impressões precipitadas e possibilitaram a desocultação do não-dito.

Ribeiro (2008, p.141) trata a entrevista como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores

subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

De acordo com Ludke e André (1986), entrevistas semiestruturadas permitem a captação imediata e coerente da informação. De acordo com as autoras, uma entrevista bem realizada pode permitir o aprofundamento da investigação, bem como atingir informantes que não poderiam ser alcançados por outros meios de investigação.

A partir das informações coletadas junto aos sujeitos, foram realizadas análises de conteúdo, tendo como pressuposto a metodologia proposta por Bardin (2008), que consistirá na decomposição em unidades de significado, agrupadas em razão de suas semelhanças, para, então, chegar aos conceitos que possam responder às questões da pesquisa.

A análise dos dados da entrevista está organizada em três momentos: o primeiro diz respeito ao perfil sócio econômico dos alunos; o segundo aborda as trajetórias escolares e o terceiro trata dos seus interesses e expectativas com relação à EJA. Este agrupamento de informações permite compreensões e análises com vistas a aprofundar o entendimento sobre a juvenilização e como os contextos sociais, seus modos de vida, suas experiências e vivências se relacionam e interferem em seus processos de escolarização.

Este trabalho encontra-se organizado em quatro seções, a saber: a Introdução, em que apresentam-se os elementos que serão discutidos em todo o estudo, como as problemáticas centrais da EJA enquanto política pública descontínua e as concepções sobre juventude(s), as questões norteadoras e os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos que apoiaram o seu desenvolvimento, além da estrutura da dissertação.

Na segunda seção intitulada PERCURSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL, aborda-se o contexto histórico da EJA, onde serão explicitadas as políticas educacionais desenvolvidas, prioritariamente da década de 1940 aos dias atuais, com ênfase nos avanços e retrocessos, como uma marca da modalidade pela ausência de continuidade e fragmentação das políticas. Além da história e políticas de EJA desenvolvidas no Maranhão, reflete-se também sobre a EJA na cidade de São Luís, enfatizando o contexto de evolução recente da modalidade, em decorrência do investimento mais significativo a partir do início dos anos 2000.

A terceira seção, CAMINHOS E DESCAMINHOS: CONHECENDO AS JUVENTUDES reflete sobre a concepção de juventudes e os diversos conceitos e contradições acerca do tema, dentre eles a juvenilização enquanto fenômeno que envolve esta

categoria, destacando-se, ainda, a presença dos jovens cada vez mais jovens na EJA enquanto algo que vem se acentuando a partir dos de 1990.

O tema A EJA CADA VEZ MAIS JOVEM: TRAJETÓRIAS E SIGNIFICADOS constitui a quarta seção, em que são apresentados os dados da pesquisa empírica, englobando a caracterização da escola, os modos de vida e trajetórias escolares dos educandos e os significados e percepções da EJA, complementando-se o entendimento do fenômeno da juvenilização, fazendo-se uma análise dos dados e dos discursos dos jovens estudantes da EJA, a partir da análise qualificada de suas falas.

Nas Considerações Finais, retomam-se os resultados da pesquisa, ao mesmo tempo em que propomos uma reflexão acerca dos objetivos iniciais e das problemáticas que subsidiaram o desenvolvimento da investigação, além dos avanços e contribuições decorrentes deste estudo, ressaltando a necessidade de se identificar, nos resultados, novos pontos de partida para outros estudos, já que a pesquisa é um processo contínuo e permanente.

1 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos, ao longo de sua trajetória e consolidação enquanto modalidade de ensino da educação básica, apresenta uma diversidade de nuances e passou por transformações fortemente relacionadas às questões políticas, econômicas, geográficas e sociais que marcaram o desenvolvimento da história educacional brasileira.

Diante deste entendimento, qualquer tentativa de historiar a diversidade de práticas na EJA é bastante complexa, pois a educação de jovens e adultos estende-se por quase todos os domínios da vida social e, sobretudo, a história da EJA é marcada por tensões entre diferentes projetos de sociedade e diferentes ideias sobre as finalidades da educação.

A situação atual do país indica que o Brasil ainda não conseguiu garantir, na prática, o acesso à educação a todas as pessoas, como está previsto na Constituição de 1988, e milhões de pessoas, nas mais diferentes regiões do país, ainda não foram alcançadas por um dos direitos básicos de todo cidadão. Ao focarmos a atenção para a trajetória histórica da EJA, é possível identificar as origens de tal situação, pois é preciso lidar com esta herança de inconseqüências, inconstâncias e fragilidades ocasionadas pela ausência de políticas públicas efetivas voltadas para o atendimento das necessidades educacionais de um importante segmento da população, visto que o foco das ações do Estado para com a educação dessas pessoas sempre esteve atrelado aos interesses econômicos das classes dominantes, visando a manutenção do *status quo*.

Dessa forma, foi comum a existência de diversos programas e projetos que, a cada gestão, mudavam apenas “a capa”, mas continuavam com as mesmas finalidades, objetivos e metodologias que não favoreciam desenvolvimento intelectual nem social aos participantes, pois eram aligeirados, desorganizados, assistencialistas, enfim, deixavam muito a desejar.

Ainda assim, as campanhas de educação de adultos implementadas, ao longo da história, não foram em vão, apesar dos poucos resultados, contribuíram para o que o país é hoje, pois a semente foi plantada, governo após governo lançaram suas campanhas e projetos e milhares de pessoas foram alfabetizadas, embora o analfabetismo ainda seja algo expressivo no Brasil. E mesmo frente as fragilidades e descontinuidades que marcam as ações de EJA, ao longo dos tempos essas campanhas foram de extrema importância e merecem destaque em qualquer resgate histórico sobre a EJA, já que surgiram a partir de esforços de movimentos de base e também das iniciativas governamentais, com metodologias, objetivos e intencionalidades distintas, e que, devido à falta de investimentos e ausência de sua valorização, não se fortaleceram o suficiente para se perpetuarem ao longo da história.

Deste modo, a história da EJA é fortemente marcada pelas relações conflituosas de domínio e submissão estabelecidas entre a elite e as classes populares no Brasil, evidenciada a partir da concepção que as elites brasileiras têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo, na sociedade, ambos lugares bem distintos. Tal concepção nasce da relação entre conquistador e conquistado, dominante/dominado e perdura, ao longo dos tempos e, às vezes, encontra-se, de forma implícita, em documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como o pagamento de uma dívida social do estado brasileiro com essa parcela da sociedade.

Nesse sentido, o Estado promove a oferta educacional comprometida apenas com interesses da elite dominante e, assim, acaba ampliando ainda mais o preconceito contra o público ao qual a EJA se destina, onde o adulto é considerado “incompetente, marginal, culturalmente inferior” (FÁVERO, 2004, p.15), e o processo educacional do qual participam é caracterizado pelo aligeiramento e ausência de qualidade.

Nesta seção, pretende-se abordar os processos sistemáticos e organizados de formação geral de pessoas jovens e adultas no Brasil. Inicialmente, realiza-se um breve histórico das políticas que marcaram a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil desde a década de 1940, momento da história do país em que as manifestações em prol da educação das pessoas que não tiveram acesso à escola e/ou não conseguiram permanecer nos bancos escolares se intensificaram, embora seja dado maior destaque aos avanços mais recentes, principalmente a partir da década 1980. Posteriormente, reflete-se sobre a configuração da EJA no Maranhão, dando ênfase às políticas desenvolvidas na rede estadual. Por fim, apresenta-se a realidade da EJA na rede municipal de São Luís, identificando os elementos (políticas, legislação e demais referenciais legais) que constituem a oferta da EJA, especialmente a partir dos anos 2000, em decorrência da não localização de registros consistentes anteriores a este período.

Diante do exposto, compreende-se que é relevante apresentar alguns dados que marcaram a história e a legislação específica desta modalidade, pois a EJA tem sido constituída e atravessada por múltiplos discursos ao longo dos anos, o que também será destacado nesta seção. Assim, reflete-se sobre a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino que, na atualidade, representa uma conquista de direitos das camadas populares do país no que concerne às políticas públicas e como esta modalidade educacional tem sido tratada.

1.1 Contexto histórico nacional da EJA: entre avanços e retrocessos

Reconhecer a EJA enquanto direito das pessoas jovens e adultas ao acesso à educação representou, no campo do direito subjetivo, a concretização de um sonho, alimentado durante anos e que permeou debates e reivindicações promovidas pelos movimentos sociais ao longo de quase cinco décadas, constituindo-se, posteriormente, como uma grande conquista. Para Haddad (2007, p.8):

A EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito humano veio se dando de maneira gradativa ao longo do século passado, atingindo sua plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda da sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos que não tinham realizado sua escolaridade o mesmo direito que os alunos dos cursos regulares que frequentam a escola em idades próprias ou levemente defasadas.

Vale destacar que a luta pelo reconhecimento desse direito, teve início na década de 30, quando é iniciada a construção de um sistema de educação pública no Brasil. Paiva (1987, p.164) destaca que “somente a partir da revolução de 30 encontraremos no país movimentos de educação de adultos de alguma significância.”

O marco da legislação da educação de jovens e adultos deu-se por meio do Decreto 4.299 de 25 de julho de 1933, que dispôs sobre a remodelação do ensino elementar para adultos dos cursos populares noturnos e sobre a criação dos cursos de continuação, aperfeiçoamento e de oportunidades.

A Constituição Federal de 1934 cita, pela primeira vez, a educação de adultos como dever do Estado e estabelece, também, a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos.

Nos anos de 1940, após o fim da Segunda Guerra Mundial, período em que mais da metade da população brasileira ainda era analfabeta (56% de acordo com o IBGE, 1995), a mobilização social em prol da educação de adultos começou a ganhar força e, pela primeira vez, a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. Destacam-se algumas iniciativas, como o surgimento das primeiras turmas de ensino supletivo, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), corroborando com a intenção da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes, ao vincular a Educação de Adultos à Educação Profissional.

Nota-se que a industrialização não trouxe um projeto democrático, pelo contrário, foi imposta autoritariamente pelo Estado Novo, e a educação proposta estava harmonizada com este projeto e, deste modo, a educação tinha como finalidade “moldar” os trabalhadores.

Segundo Di Pierro (2005, p.118), “ao final dos anos 40 foram implementadas as primeiras políticas públicas nacionais de educação escolar para adultos, que disseminaram pelo território brasileiro as campanhas de alfabetização.”.

O fim do Estado Novo (1945) passa a configurar um cenário de consolidação do processo de substituição de importações, tido, então, como a base do crescimento econômico. Com a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, surgem novas exigências educacionais, com o intuito de aumentar o contingente eleitoral e de preparar mão-de-obra para o mercado em expansão.

Merece destaque a contribuição da Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), fundada em 1945, que passa a apoiar as iniciativas de alfabetização voltadas aos então chamados países do “terceiro mundo” (PAIVA, 1987).

As iniciativas da UNESCO foram seguidas por outras medidas implementadas pelo Estado e por organizações da sociedade civil que contribuíram com a estruturação da EJA, tais como: a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos¹ em 1947 e do Seminário Interamericano de Educação de Adultos², em 1949.

Haddad e Di Pierro (2000) denominam o período que vai de 1959 a 1964 de “período de luzes da Educação de Jovens e Adultos” e destacam alguns movimentos importantes daquele cenário que marcaram esse processo, com destaque para: o Movimento de Educação de Base (MEB) em 1961 a 1966, que nasceu por iniciativa da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Movimento de Cultura Popular (MCP), no período de 1960 a 1964 de Recife; os Centros Populares de Cultura (CPC), em 1961 a 1964, associados à União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (1961 a 1964); e, finalmente, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) em 1964, coordenado pelo educador Paulo Freire, que propunha que fosse levada em conta a vivência e a realidade do aluno, e que este deveria ser um participante ativo do seu próprio processo de educação.

Para Fávero (2004, p.23), nesse período a EJA “remava contra a corrente”, os educadores tinham clareza de que esta era “um direito a ser concretizado, para que a

¹ 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos - foi realizada a primeira avaliação sobre o enorme índice de analfabetismo no país, e passou-se a interpretar a EJA como algo bem maior do que a simples transmissão de técnicas elementares da leitura e escrita, além de se discutir a necessidade de uma diferenciação metodológica para esta modalidade de ensino, levando-se em consideração o meio rural e urbano (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2005, p.2).

² Seminário Interamericano de Educação – promovido pela UNESCO e pela OEA em 1949, no Rio de Janeiro, teve como objetivo estabelecer o compromisso com a construção de uma “nova vida internacional”, com a formação de uma “cultura americana”, com a estruturação política e econômica do continente, com a convivência civil e a participação democrática de todos no bem estar geral, além do compromisso central, que era o da incorporação das massas indígenas e rurais à vida nacional e o “cumprimento da missão histórica da América em construir uma pátria aberta a todos os perseguidos da terra” (SOUZA, 1999).

população considerada analfabeta dele se apropriasse como passo primeiro e fundamental de um processo de libertação, na direção da construção de uma sociedade efetivamente democrática.”.

Outro marco significativo da trajetória da EJA foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)³, iniciada em 1947. A campanha foi extinta em 1963 e, mesmo não alcançando resultados expressivos em termos de alfabetização deste segmento populacional, contribuiu para a superação da ideia preconceituosa de que o adulto não precisaria mais aprender a ler e que já havia encontrado seu lugar no mundo. Convém destacar aqui o início da visibilidade do jovem na sistematização das políticas públicas, ainda que por meio da expressão “adolescente”, embora seu foco prioritário de atendimento fosse o adulto analfabeto.

Em 1963, a experiência de Alfabetização de Adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte, proposta por Paulo Freire, representa um marco na história da educação de adultos no Brasil e ampliou-se de tal forma que o “Método Paulo Freire”, como ficou popularizado, fosse adotado por muitos outros movimentos em combate ao analfabetismo. Sobre o Método Paulo Freire, Fávero (1983, p.168) destaca:

[...] A Alfabetização no Sistema Paulo Freire é uma consequência da conscientização. Uma vez introduzido no “círculo de cultura” e iniciado nas atividades pela discussão do que é cultura e mais adiante dialogando a respeito de problemas vitais e sociais, sente-se o analfabeto, além de profundamente motivado, desinibido, inclusive pela dimensão nova que adquire de ser capaz de criar. Torna-se autoconfiante e comporta-se já diferentemente.

Infelizmente, sua continuidade foi interrompida pelo Golpe Militar em 1964. A Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada por Paulo Freire, foi “transformada em perigosa e subversiva. E em tempo de baioneta a cartilha que se cale.”. (BRANDÃO, 1985, p.19).

Com o golpe de Estado realizado em 1964, várias reformas educacionais foram impostas autoritariamente pelos militares e tecnocratas que assumiram o poder, imprimindo à educação uma forte tendência tecnicista. As mudanças políticas provocadas criaram um vácuo político-educacional que o novo regime não demora a tentar preencher. Deste modo, surge, em Recife, a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC), de caráter conservador e semioficial

³ A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi a primeira iniciativa governamental para a educação de jovens e adultos no Brasil. Promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, tinha por objetivo levar a “educação de base” a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais. Sua concepção previa que o processo de alfabetização se concretizasse em três meses e que a conclusão do curso primário deveria também ocorrer em um período bem menor que o convencional.

(HADDAD; DI PIERRO, 2000). Em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Cruzada ABC constituíram-se em movimentos com a finalidade principal de controle político da população, através da centralização das ações, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos (DI PIERRO; JOIA; MASAGÃO, 2001). E, neste contexto, a prioridade não era proporcionar educação de qualidade, mas suprir as necessidades da industrialização.

Novamente, na história da educação, o governo assume o papel de impor iniciativas direcionadas às questões econômicas e essencialmente ideológicas, fazendo da educação um investimento para o desenvolvimento do país. É nesse contexto que o Governo lança o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)⁴, objetivando atender ao elevado contingente de pessoas jovens e adultas analfabetas, muitas vezes em articulação com as iniciativas privadas.

O MOBRAL passa a existir numa conjuntura de repressão, de silêncio e ausência de democracia que reinava no país. Tratava-se de uma proposta marcada por interesses econômicos e políticos, que se distanciava de uma educação com a preocupação em direitos humanos. Não se pode negar que o MOBRAL ampliou o número de pessoas alfabetizadas no Brasil, por chegar a localidades distantes e quase inalcançáveis, e possibilitou também a continuidade de estudos por meio do Programa de Educação Integrada (PEI), correspondendo a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário, que se seguiriam ao curso de alfabetização. Porém, durante os 15 anos de sua execução, não foram empreendidos esforços para melhorar a qualidade do ensino, pois o foco era o atendimento quantitativo, e sua sigla MOBRAL adquiriu um sentido pejorativo de escolaridade apressada e precária.

Em 1971 o governo militar aprovou a Lei n. 5.692/71 que instituía o ensino de 1º e 2º Grau e regulamentava o Ensino Supletivo como proposta de reposição de escolaridade, o suprimimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e qualificação, sinalizando para a profissionalização.

Posteriormente, por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação n. 699, publicado em 28 de julho de 1972 e do documento “Política para o Ensino Supletivo”, tendo

⁴ O MOBRAL foi instituído pela Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967, criado no âmbito do Ministério da Educação que, segundo discurso do governo, era orientado pelas ideias de Freire, embora, na prática, adotava estratégias tecnicistas e mecânicas sem qualquer reflexão. O Brasil tinha, em 1970, mais de 18 milhões de adultos analfabetos, o que representava 33,6% da população com mais de 15 anos, sendo que de 45 a 59 anos a taxa aumentava para 43,2% (IBGE, 2007). O Programa tinha a ambiciosa meta de alfabetizar 11,4 milhões de adultos em 5 anos, objetivando a eliminação quase que total do analfabetismo no país até 1975, por meio de uma proposta de alfabetização funcional de jovens e adultos que abandonaram a escola por questões de natureza diversas, conduzindo as pessoas a construir domínio da leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-las à sua comunidade, permitindo-lhes melhores condições de vida na sociedade.

como relator Valnir Chagas, foram explicitadas suas características.

[...] o Ensino Supletivo visou se constituir em ‘uma nova concepção de escola’, em uma ‘nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais’, e, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.116).

Ainda sobre o Ensino Supletivo instituído pela lei reformista, Haddad e Di Pierro (2000, p.117) enfatizam que este tinha como objetivo “recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse com o esforço para o desenvolvimento nacional, por meio de um novo modelo de escola”, reorganizando os exames, facilitando a certificação, possibilitando a continuidade de estudos da população jovem e adulta, permitindo o acesso à escolarização que fosse menos formal e mais aberta. Preconizava, ainda, que a necessidade de ampliação da oferta de formação profissional para “uma clientela já engajada na força de trabalho ou a ela destinada em curto prazo”.

Após 21 anos de ditadura militar, um civil é eleito presidente da república brasileira. Apesar de não ter sido por meio de eleição direta, a vitória de Tancredo Neves representa um marco por ter promovido uma comoção nacional de toda a nação, que passa a ver, em sua figura, a esperança de mudança e a consolidação da democracia no país, mas ele nem assume a presidência, falecendo em 21 de abril de 1985, quando assume o então vice-presidente, José Sarney, que passa a ter a difícil missão de corresponder aos anseios do povo, além de superar várias crises que assolavam o Brasil, dentre elas, a educacional.

Sobre este aspecto Haddad e Di Pierro (2000, p.119) apontam que:

Os anos imediatamente posteriores à retomada do governo nacional pelos civis em 1985 representaram um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais.

No governo de Sarney (1985-1990), o ensino supletivo previa a ampliação da oferta de cursos com metodologias diversificadas, de modo a prevenir e minimizar os efeitos da regressão ao analfabetismo. Para tanto foi criada a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Fundação EDUCAR), dando continuidade à política de Educação de Jovens e Adultos, orientada por uma nova concepção de formação, cujo objetivo era o “fomentar a execução de programas de alfabetização e de educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente.” (BRASIL, 1985, não paginado).

Com a promulgação da Constituição de 1988, também chamada “Constituição Cidadã”, que vigora até os dias atuais, embora já tenha sofrido centenas de emendas, é instituído um Estado democrático, ao estabelecer garantias aos cidadãos brasileiros, estabelecendo expressamente o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental.

No Governo Collor (1990-1992), as ações desenvolvidas pela Fundação Educar sofreram abalos em razão da restrição dos convênios de cooperação financeira com os municípios, inviabilizando a continuidade das ações, culminando com a sua extinção. Inicia-se um período de reajustes da nação brasileira à “nova ordem mundial” (SILVA; MACHADO, 1998, p.25), que tinha como fundamento a transferência de responsabilidades do estado para a iniciativa privada.

As mudanças decorrentes do processo de globalização da economia, em um contexto de adoção dos princípios neoliberais e reestruturação produtiva, apresentava novas exigências em relação ao perfil profissional do trabalhador considerando os níveis de produtividade, exigindo mão de obra melhor qualificada, e a educação assume a responsabilidade de reformar o seu projeto educativo para atender às demandas desse novo contexto, na perspectiva de garantir vantagem competitiva frente às novas demandas econômicas.

Essa exigência passa a existir no sentido de qualificar-se para ser aproveitado enquanto mão de obra do mercado crescente e competitivo, e isso terá consequências drásticas, como afirma Antunes (2001, p.23):

Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador ‘polivalente e multifuncional’ da era informacional, capaz de operar com máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de emprego temporário, parcial, ou então vivenciando o desemprego estrutural.

Instala-se, no país, o Estado neoliberal, ou neoliberalismo que, em seus princípios, dá sustentação a essas exigências e desencadeia “reformas institucionais que são realizadas em profusão, partindo das reformas dos Estados, com expressões diretas nas esferas da cidadania e da educação” (SILVA JR., 2002, p.31).

De acordo com Moraes (2001), o neoliberalismo “constituiu em primeiro lugar uma ideologia, uma forma de ver o mundo social, uma corrente de pensamento”. E, no Brasil, sua influência traz resultados que não beneficiam as camadas populares em nada, há a ampliação do desemprego, baixos salários e diferenças sociais.

Percebe-se, desta forma, que “estamos produzindo uma sociedade mercadorizada de forma totalizante” (SILVA JR., 2002, p.36), em que os direitos e conquistas sociais são todos desconstruídos, e a ordem do capital domina tudo e todos, incapacitando a mobilização civil, a classe trabalhadora e os movimentos sociais.

Foi justamente nesse contexto de desarticulação social, num cenário político de atendimento às demandas de mercado, que as políticas educacionais para a EJA foram determinadas, iniciando-se o processo de descentralização política da EJA, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e escolarização aos municípios, o que fez com que a EJA não se efetivasse como previsto em lei, mas que fosse oferecida por meio de programas e projetos como uma espécie de contrapartida “compensatória”.

Em 1990, a UNESCO instituiu o Ano Internacional da Alfabetização (AIA), e com relação à educação de jovens e adultos apresentava o seguinte argumento:

[...] apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990, não paginado).

Os quadros apresentados em nível mundial não diferem do cenário nacional e, como resposta, o Governo Federal omite-se de assumir as responsabilidades de financiamento da educação de jovens e adultos, encerrando os programas de alfabetização até então existentes.

Durante os anos de 1990, foram realizadas as conferências internacionais de educação. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia (1990), foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, e teve como foco discutir a dramática realidade mundial de analfabetismo de pessoas jovens e adultas, bem como os baixos índices de escolarização básica e a evasão escolar de crianças e adolescentes.

Sobre as contribuições da Conferência Mundial de Educação para Todos, Gadotti (2000, p.28), aponta que:

A Unesco destacou a diversidade e as minorias – por exemplo, o analfabetismo da mulher. Uma categoria nova aparece no discurso pedagógico: a equidade. Até 90, falava-se muito na igualdade de oportunidades. A partir daí, passa-se a trabalhar

com a categoria de equidade. O contrário de igualdade é desigualdade e de equidade é iniquidade.

Certamente a Conferência possibilitou constatar problemáticas e encaminhar o desenvolvimento de ações com vistas a promover a melhoria da educação. Nesse sentido, os dez países signatários dos mais baixos indicadores educacionais, dentre eles o Brasil, assumiram o compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, no sentido de reduzir as taxas de analfabetismo, conforme exposto no documento:

Artigo 5 - As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar - incluindo-se aí a questão da natalidade - e outros problemas sociais (UNESCO, 1990, não paginado).

Um dos desdobramentos da Conferência foi a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), destinado a cumprir, no período de uma década, as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, tendo como objetivo “assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam as necessidades elementares da vida contemporânea.” (MENEZES; SANTOS, 2002, não paginado).

Em 1994, no governo de FHC, o programa político era pautado em reformas, incluindo aquelas que já estavam em andamento após a aprovação da Constituição Federal de 1988, principalmente as da educação nacional e, naquele momento, o número de analfabetos com mais de 15 anos era de 15,6% (IBGE, 2015b).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, é disposta uma nova organização da educação nacional, que conta com dois níveis: a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; e a Educação Superior. A nova Lei traz, também, como inovação em relação à organização da educação, as Modalidades Educacionais. A EJA passa a ser considerada uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, com especificidade própria.

Na nova LDB o Título V, Capítulo II, dois artigos dispõem sobre a EJA, tal como destacado a seguir:

Artigo 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Parágrafo 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Parágrafo 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Artigo 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Parágrafo 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos:

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Parágrafo 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, não paginado).

Ao analisar o conteúdo dos artigos e seus respectivos incisos, pode-se constatar a superação da dimensão de ensino supletivo e sua oferta passa a ser regulamentada na perspectiva de oportunizar a todos aqueles que não tiveram acesso à escola, ou que não concluíram o ensino fundamental e médio na idade própria.

Ao reafirmar a institucionalização da modalidade, substituindo a denominação Ensino Supletivo por EJA, a nova LDB amplia o próprio sentido da EJA:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p.12).

Ainda na década de 90, foi realizada a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)⁵, em Hamburgo – Alemanha, em 1997, que reiterou a importância e a necessidade de oferta da EJA para todos, tal como destaca no item 9 da Declaração:

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito (UNESCO, 1997, não paginado).

A V Confinteia foi marcada por uma forte presença de representantes da sociedade

⁵ As CONFINTEA's se constituíram enquanto principal ferramenta da UNESCO para a defesa e promoção da Educação de Jovens e Adultos nos últimos 60 anos. São encontros intergovernamentais que têm por objetivo mobilizar as instituições oficiais para debater e definir políticas públicas sobre a EJA, como prioridade social. Foram realizadas seis CONFINTEA's. A primeira na Dinamarca (1949), a segunda no Canadá (1960), a terceira no Japão (1972), a quarta na França (1985), a quinta na Alemanha (1997) e a sexta no Brasil (2009). A partir da V CONFINTEA, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser vista como um direito para toda a vida.

civil, quanto pela aprovação de uma agenda detalhada para a década seguinte, com objetivos a serem alcançados e apresentou uma nova compreensão ampliada da educação de adultos, dentro da perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Este conceito de aprendizagem permanente pressupõe a formação constante do ser. Logo, a educação de adultos se distanciaria de uma prática compensatória e pontual, à qual esteve vinculada por bastante tempo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Ainda em 1997, foi lançado o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que propunha a parceria entre o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), que consistia num programa de alfabetização inicial com apenas cinco meses de duração, destinado, prioritariamente, ao público juvenil e aos municípios e periferias urbanas em que se encontram os índices mais elevados de analfabetismo do país.

Em 1998, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a partir das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo pela garantia do acesso à educação formal em todos os níveis aos trabalhadores e trabalhadoras nas áreas de Reforma Agrária. Ainda em vigor na atualidade, o programa desenvolve ações de EJA, incluindo a alfabetização, ensino fundamental e médio, cursos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e cursos de especialização.

Constata-se que a legislação educacional de EJA, produzida no país nos anos 1990, foi resultado das reformas neoliberais promovidas no sistema público de ensino. As proposições junto aos jovens e adultos, na década, seguiram as orientações da reforma da gestão administrativa, restringindo suas ações a programas e projetos meramente compensatórios, focalizados nas camadas sociais mais pobres com o objetivo de atenuar as tensões sociais.

Embora, na década de 1990, o propósito das políticas educacionais fosse de garantir a oferta de educação básica para todos, o que se viu foi a quase que total omissão do Governo para com a política de EJA. Educadores e integrantes dos Fóruns de EJA do país interferiram decisivamente nas políticas do MEC no tocante à formulação final do Parecer CEB/CNE, de 11 de maio de 2000, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, e tinha como objetivo organizar a oferta nos níveis fundamental e médio, em instituições que integrem a organização da educação nacional, recolocando-a no contexto educacional onde se fazia necessário discuti-la: o do direito.

Nessa nova compreensão, o êxito foi superar o antigo conceito de ensino supletivo, bem como a visão preconceituosa sobre o analfabeto e de que este deveria executar apenas tarefas e funções com baixa exigência de qualificação nos segmentos de mercado que, em geral, se caracterizavam por uma menor valorização profissional.

Segundo Soares (2002, p.12), “a mudança de ‘ensino supletivo’ para ‘educação de jovens e adultos’ não foi mera atualização vocabular”, mas uma ampliação do conceito, “enquanto ensino se restringe à mera instrução, o termo educação é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação.”.

As Diretrizes ressaltam a modalidade como direito, deslocando a ideia de compensação e substituindo-a pelas de reparação e equidade. Normatizam os critérios que devem orientar a realização de exames, sua oferta para maiores de 15 anos no ensino fundamental e maiores de 18 anos no ensino médio (BRASIL, 2000).

No Parecer n. 11/2000, a EJA é tratada como a correção de uma dívida social a ser reparada, assumindo a tarefa de estender a todos o acesso e domínio da escrita e da leitura como bens sociais, sejam na escola seja fora dela.

A partir da análise do conteúdo do Parecer, constata-se que este redefine as funções do ensino supletivo constantes do Parecer CFE n. 699/72, e atribui à EJA três funções básicas:

[...] a função **reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. [...]

A função **equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. [...]

A tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de **qualificadora**. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000, não paginado).

De acordo com as funções da EJA expostas no Parecer, já não se vê mais a função de suprir ou compensar a escolaridade perdida, como na legislação anterior, mas agora a qualificação. As três funções apresentadas destacam a reparação no sentido da restauração de um direito negado; a de equalização para maior igualdade de acesso e permanência e, por último, a qualificação que corresponde à necessidade de atualização e aprendizagens contínuas. No entanto, ao definir as formas de concretização dessa educação para os que a ela não tiveram acesso na idade própria, a legislação volta a falar em cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de

estudos em caráter regular, tal e qual no parecer antigo.

A função qualificadora é a inovação da proposição e possui estreita relação com a concepção de “educação ao longo da vida”, proposta no relatório organizado por Jacques Delors à UNESCO, intitulado Educação: um tesouro a descobrir.

Sobre a educação ao longo da vida, Delors (1998, p.12) a descreve da seguinte forma:

É a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. Ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais.

Diante do exposto, o Parecer n. 11/2000, ao abordar o sentido de educação ao longo da vida coloca, diante dos governos, a necessidade de estabelecer políticas para sua efetivação. Nessa nova forma de se conceber e implementar a EJA, estão presentes, mais uma vez, as exigências do capitalismo, que refletirão a necessidade de preparação de mão-de-obra qualificada, sendo a educação a forma de inserir o país no mercado internacional competitivo. E, para o capitalismo mundializado, por meio das políticas neoliberais, é necessário garantir, no âmbito do discurso, a ideia de que a educação é essencial para o desenvolvimento da sociedade e isso fica bem evidente no referido Parecer.

Autores como Rummert e Alves (2010, p.516) emitem críticas a esse sentido de aprendizagem ao longo da vida, pois esse movimento de incluir e manter os jovens e adultos estudando, abriga os interesses do capital, como descrevem:

[...] A aprendizagem ao longo da vida trata a nova fase capitalista de forma naturalizada e evoca a adaptação/preparação dos indivíduos como forma de responder ao novo quadro hegemônico internacional. Trata-se, assim, de promover a adaptação funcional dos sujeitos e da educação à economia, difundindo a crença de que os problemas de inserção ou permanência no mercado de trabalho são decorrentes da pouca ou inadequada formação dos trabalhadores. Essa perspectiva é justificada pela necessidade de maior qualificação para lidar com o mundo do trabalho, imposta pela dita complexa sociedade da informação ou sociedade do conhecimento.

Assim, podemos perceber que as alterações têm um efeito mais ideológico do que prático, tal e qual ocorreu em outros momentos da história da educação de jovens e adultos.

Em 2002, FHC é reeleito e dá continuidade à política de abertura da economia para o mercado mundial e de integração do país ao processo de globalização, que incluía o processo de privatizações. Apesar do controle da inflação, o período caracteriza-se pela estagnação da economia e pela desigualdade na distribuição de renda. Sobre seus mandatos e as estratégias

para a política educacional de EJA do país, Di Pierro (2010, p.941) afirma que:

A política educacional do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) induziu à municipalização e focalizou o investimento público no ensino fundamental de crianças e adolescentes, mediante a criação, em 1996, de fundos de financiamento em cada uma das unidades da Federação. Por força de veto presidencial à lei que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), as matrículas na EJA não puderam ser consideradas, o que restringiu as fontes de financiamento e desestimulou os gestores a ampliarem as matrículas na modalidade.

Diante do exposto, nota-se que a não-inclusão dos alunos da EJA no cálculo do Fundo, por meio do veto do Presidente, permitiu a economia de alguns milhões de reais e os estados e municípios foram desestimulados a investir nesta modalidade de ensino, já que essas matrículas não geravam recebimento de recursos do Fundo.

Para minimizar os efeitos dessa ação, foi lançado em 2001 o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à EJA, intitulado de Recomeço, para apoiar, com recursos financeiros, estados das regiões Norte e Nordeste, além de municípios de microrregiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH inferior a 0,5), pelo Atlas de Desenvolvimento Humano (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD apud HADDAD, 2008, p.58).

Nesse contexto de desafios, em outubro de 2002, é eleito presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT) e, pela primeira vez, a esquerda chegava ao poder. A eleição de Lula gerou um conjunto de expectativas de transformações no interior da sociedade brasileira, de maneira especial na área da educação. A crença em “alterações importantes nesse setor decorria, de um lado, de um histórico de experiências educacionais inovadoras de gestões petistas, em particular nos municípios, e, de outro, do triste legado que recebeu de seu antecessor.” (PINTO, 2009, p.324).

O governo Lula representa um novo marco e um novo momento para as políticas públicas de EJA, passando a receber maior atenção, diferentemente do que ocorreu nos governos que o antecederam. A nova gestão depara-se com o desafio do combate ao analfabetismo, o fracasso escolar e o descaso com a EJA, problemas estes ainda não eficazmente solucionados, uma vez que o atendimento continuava centrado em campanhas e programas pulverizados.

Foi possível observar, nessa gestão, uma maior atenção às políticas de diversidade voltadas à EJA, enfatizando a promoção da inclusão social e a afirmação da própria diversidade existente na sociedade brasileira. A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), pelo MEC, representa uma maior atenção

do governo brasileiro para com a EJA. A SECAD passou a reunir os departamentos de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania, responsável pela Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação no Campo; Educação Ambiental; e Ações Educacionais Complementares (JEFFREY et al., 2010, p.3). E tem como objetivo a redução das desigualdades educacionais, por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação.

Sobre o novo momento instaurado com a criação da SECAD que, posteriormente, passou a ser chamada SECADI, integrando em sua sigla a Inclusão, Carvalho (2009, p.54) compreende que:

As propostas educacionais do governo Lula para a EJA foram reunidas na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), encarregada de estimular, orientar e coordenar programas educacionais destinados a parcelas específicas da população, como Brasil Alfabetizado, Educação de Jovens e Adultos, Educação no Campo, Educação Escolar Indígena, Proeja, Projovem, entre outros. Os recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) são transferidos para os estados, municípios, empresas, universidades, organizações não governamentais e organizações civis parceiras.

Em nível de financiamento, na gestão de Lula a abrangência do Programa Recomeço é ampliada, passando a ser chamado Fazendo Escola, ampliando de 1.381 municípios e 834 mil beneficiários com investimento de R\$ 188 milhões em 2001 para 4.305 municípios e 3,3 milhões de estudantes, com investimento de R\$ 412 milhões em 2006 (DI PIERRO; ANDRADE; VÓVIO, 2009, p.42).

Em seguida, tem-se a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que passou a substituir o FUNDEF representa uma mudança significativa na valorização da EJA, que passa a contar com recursos para garantir o financiamento de suas ações. Neste novo formato, o fundo passou a contemplar a EJA com recursos específicos, estimulando a criação e manutenção de novas turmas. A ação é evidenciada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), destacado a seguir:

[...] a exclusão da EJA do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi simbólica: significou o repúdio, por parte do Estado, da dívida social com aqueles que não exerceram a tempo, por razões inteiramente alheias a sua vontade, seu direito de aprender – direito adquirido tomado por direito alienado (BRASIL, 2007, p.9).

Dentre as ações fomentadas nesse período, destaca-se a implantação do Programa

Brasil Alfabetizado (PBA)⁶ em 2003. Muitas foram as problemáticas vivenciadas nas salas de aula do PBA, com relação a formação dos docentes, qualidade das ações pedagógicas, carência de material pedagógico, inadequação dos espaços físicos, além de desvios dos recursos da sua finalidade principal, os cursos ofertados pelo Programa propiciaram apenas o ingresso de estudantes jovens e adultos em um processo de alfabetização adestradora, que limitava-se apenas ao domínio da leitura e da escrita, sem uma perspectiva mais crítica da realidade.

Em 2007, após três anos de realização do Programa, foi realizada uma avaliação e o mesmo recebeu duras críticas de especialistas, já que os dados apontavam uma redução do índice de analfabetismo extremamente baixo, exigindo um redirecionamento do PBA, priorizando o encaminhamento do investimento público federal para os sistemas públicos estaduais e municipais e diminuindo o financiamento de Organizações Não Governamentais.

Dez anos após a criação do PBA, os resultados mostram que ainda há muito por fazer. A taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais em 2014 foi estimada em 8,3% (13,2 milhões de pessoas), segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE. No ano de 2013, esse indicador havia sido de 8,5% (13,3 milhões). Os dados ainda estão distantes das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que previa reduzir para 6,5% a taxa de analfabetismo da população maior de 15 anos até 2015 e erradicá-la em até dez anos e, no mesmo período, reduzir a taxa de analfabetismo funcional pela metade. O maior desafio, ainda, está nas faixas etárias mais altas. Se consideradas as pessoas com 60 anos ou mais, a taxa foi de 23,1% em 2014 (IBGE, 2014).

O Programa ainda hoje está em vigência e estão postos os mesmos desafios: reduzir os altos índices de analfabetismo da população jovem e adulta do Brasil. Como resultado dessas ações pontuais e, até mesmo marginais, no sentido de estar à margem dos sistemas educacionais oficiais por muito tempo, os índices de analfabetismo ainda são alarmantes.

Visando ampliar os debates entre os segmentos que tinham foco na EJA e sua diversidade, foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA)⁷ em 2003, como instância consultiva do MEC, para nortear as ações referentes a essa modalidade.

⁶ O PBA constituía-se enquanto uma campanha plural, com diversidade de metodologias de alfabetização e letramento que tinha como um dos seus objetivos aumentar o acesso à educação como um direito de todos em qualquer momento da vida. Os cursos do PBA eram breves, com uma carga horária que variava de 240 a 320 horas aula (aproximadamente seis a oito meses de duração) de acordo com as propostas pedagógicas apresentadas pelos órgãos que realizavam tais cursos.

⁷ A CNAEJA foi criada pelo Decreto Presidencial n. 4.834/2003 e, posteriormente, teve seu âmbito e composição ampliados pelo Decreto n. 5.475, de junho 2004, reafirmados pelo Decreto n. 6.093, de abril de

Neste período, começaram também ganhar maior representatividade os Fóruns de EJA⁸, que se propõem como instâncias formadas por representantes da sociedade civil e órgãos públicos, que se reúnem sistematicamente, para discutir e debater as questões de EJA, como instância deliberativa e espaço de socialização de informações e de formação continuada, visando o fortalecimento dos profissionais para a luta em defesa do direito e da qualidade de atendimento na área da educação de jovens e adultos trabalhadores.

Para atender essa demanda formativa de trabalhadores, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação Profissional e Ação Comunitária (PROJOVEM)⁹ foi implantado em 2005. O Programa representa um marco para a juventude brasileira, por ser esta a primeira iniciativa em políticas públicas destinadas especificamente ao público jovem.

Inicialmente, o PROJOVEM era destinado à inclusão de jovens de 18 a 24 anos, com escolaridade superior à 4ª série que não concluíram o ensino fundamental e não possuíam vínculos formais de trabalho. Em 2008, ampliou o atendimento para jovens entre 18 e 29 anos. A meta era realizar a integração entre o aumento da escolaridade (conclusão do ensino fundamental), à qualificação profissional e a ação comunitária. Tinha também como expectativa propiciar a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação, visando a melhoria da condição social do jovem excluído da escola e do mercado de trabalho.

2007 é composta por representantes dos governos federal (SECADI e SEB/MEC), governos estaduais (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e governos municipais (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação); UNESCO e um representante das instituições de ensino superior; sociedade civil (Fóruns de EJA, movimentos de alfabetização, trabalhadores da educação, movimentos sociais do campo, de indígenas, afrodescendentes e juvenis), bem como organizações não governamentais dedicadas a questões educacionais e ambientais.

⁸ Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos foram instituídos com o objetivo de promover encontros e reuniões locais preparatórias para a V CONFINTEA em 1997. O Rio de Janeiro foi o pioneiro, inaugurando em 1996, onde foi definida a necessidade de uma articulação entre todos, verificada pela dispersão em que as ações e as instituições se encontravam, sem qualquer coordenação para uma política pública na área. Neste momento, constatou-se a grande desarticulação existente entre as esferas de poder federal, estadual e municipal, indicando, ainda, a falta de informações sobre aspectos pedagógicos, financeiros e legais e um profundo desejo, por parte dos participantes, de estruturar um espaço que possibilitasse a troca de experiências e a construção de parcerias, apesar das diferenças existentes de cunho político-pedagógico. A partir da experiência do Fórum EJA do Rio de Janeiro foi estimulada a realização do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), que vem ocorrendo desde 1999. A legitimidade dos Fóruns vem sendo reconhecida em muitos espaços, especialmente representados pela ocupação de um lugar na CNAEJA.

⁹ O PROJOVEM é considerado um componente estratégico da Política Nacional da Juventude do Governo Federal e foi implantado sob a coordenação da Secretaria Nacional da Juventude, ligada à Secretaria Geral da Presidência da República, estabelecendo parcerias com o Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O parecer favorável da Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação, como um curso experimental embasado no Artigo 81, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), possibilitou a certificação de conclusão do Ensino Fundamental e Qualificação Profissional em formação inicial em 18 meses. Foi legalmente instituído pela Lei n. 11.129/2005 e regulamentado pelo Decreto n. 5.557/2005.

O PROJOVEM conta com características inovadoras no contexto brasileiro e apresenta também suas contradições, pois ainda é perceptível sua natureza direcionada a qualificação de mão de obra visando o atendimento de mercado, e seu formato de “campanha” evidenciou uma ação descontínua e fragmentada, não atingindo seus objetivos plenamente.

Outro programa voltado aos jovens e adultos na perspectiva do trabalho foi o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Criado em 2005 pelo Governo Federal, por meio do Decreto n. 5.478, que vigorou por pouco tempo e foi substituído, em 2006, pelo Decreto n. 5.840 do mesmo ano. Porém, o horizonte que se almejava apontou para a perenidade da ação proposta, isto é, para sua consolidação para além de um programa, ou seja, para sua institucionalização como uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2007).

Visando a injeção de novos recursos na EJA, foi lançada pelo Fundo Nacional de Educação (FNDE) - MEC a Resolução n. 048/2012, que estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros aos estados, municípios e Distrito Federal para manutenção de novas turmas e Educação de Jovens e Adultos, possibilitando às redes custear despesas com contratação de professores, realização de formação, aquisição de mobiliários e equipamentos para funcionamento de turmas de EJA atendendo egressos do PBA e turmas de EJA no sistema prisional.

É importante destacar na trajetória educacional brasileira as diversas tentativas em se consolidar um Plano Nacional de Educação (PNE) e o contexto em que a EJA se insere nesse processo. Nota-se que um dos mais graves problemas da educação no país é o alto índice de analfabetismo e sua erradicação é um dos principais problemas a serem enfrentados pela política pública brasileira.

Diante de um problema de tamanha gravidade, o PNE, com vigência de 2001 a 2011, aprovado pela Lei n. 10.172/01, trazia 298 metas e objetivos a serem alcançados no período. Tais metas abordavam questões sobre a oferta e atendimento de EJA, sobre a formação do profissional que atua em EJA, sobre financiamento e gestão, entre outras questões (BRANDÃO, 2006).

Ao final de 2010, o MEC enviou ao Congresso Nacional a proposta de um novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, por meio do Projeto de Lei (PL) n. 8.035/10.

A construção do novo Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁰, aprovado e sancionado por meio da Lei n. 13.005, deu-se em junho de 2014, nele foram definidas 20 metas, dentre as quais quatro relacionam-se ao atendimento escolar de adolescentes, jovens e adultos. As estratégias, que se desdobram para fazer com que a meta seja atingida, constituem-se enquanto desafios para o planejamento da EJA e sua materialização na próxima década, como responsabilidades dos estados e municípios.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014, não paginado).

Machado e Alves (2014, p.20), ao analisarem o novo PNE e seus reflexos para a EJA, destacam que:

[...] é necessário reconhecer que o novo plano nacional é resultado do esforço de muitas lutas, em especial, da sociedade civil que se mobilizou para sua aprovação após mais de três anos de tramitação. Neste sentido, mesmo com contradições, ele expressa um esforço em colocar a EJA em um outro patamar na política educacional. Espera-se que não seja reiterada a visão compensatória e aligeirada de ofertas de escolarização a jovens e adultos trabalhadores, mas se reconheça o direito a uma educação integral na perspectiva da formação de sujeitos emancipados e capazes se posicionarem frente a tantos desafios, numa realidade cada vez individualizante e pragmática.

Diante do exposto, acredita-se não ser possível resolver o enorme déficit existente para com a população jovem, adulta e idosa em uma década, mas o PNE, por ser um documento legal, evidencia a prioridade com que a questão da EJA deve ser tratada para resolução dos problemas mais críticos.

Rummert e Ventura (2007) compreendem que os programas do governo federal para a

¹⁰ O Plano Nacional de Educação (2014-2024) começou a tramitar em 2010, quando o MEC apresentou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei n. 8.035/2010. O projeto apresentado no final do último mandato do Presidente Lula, constituiu-se de 2.906 emendas, resultando num processo lento de tramitação, com muitos embates em torno de questões reveladoras dos conflitos que movimentam a arena educacional brasileira, envolvendo diferentes sujeitos com interesses muitos distintos que disputam os modelos a pautarem nossa educação (MACHADO; ALVES, 2014).

EJA, de caráter aligeirado e compensatório, representaram novos arranjos da mesma lógica que marcou as políticas para essa modalidade no país, a saber: atender as necessidades de sociabilidade do próprio capital, bem como amenizar as tensões sociais e os males que o sistema capitalista proporciona. A utilização de expressões como empreendedorismo e empregabilidade, muito comuns em alguns programas, são decorrências das novas formulações ideológicas que balizam os ordenamentos econômicos capitalistas atuais.

A análise desenvolvida por Fávero (2004, p.27-28) corrobora com essa compreensão quando diz que:

[...] não há como reafirmar a mais importante lição de praticamente cinquenta anos de experiências: campanhas e movimentos de massa não resolveram e não resolverão o problema do analfabetismo da população adulta. Ele tem raízes fundas na sociedade injusta e desigual. É gerado pela ausência e insuficiência da escolarização das crianças e adolescentes. Boa parte dos analfabetos jovens e adultos passaram um ou dois anos na escola; aprenderam mal, mas alguma coisa, esquecida pelo desuso. Muitos jovens de hoje estão saindo da escola sabendo mal ler, escrever e contar. Continuamos oferecendo pobres escolas, para as camadas pobres da população. Diz-se ter sido praticamente universalizado o ensino fundamental. Qual ensino? Com qual qualidade? [...] Não é mais possível pensar fazer a alfabetização de jovens e adultos em meses. É preciso fazer a educação de jovens e adultos como um processo educativo amplo, que pode começar pela alfabetização, como primeira etapa, desde o primeiro momento obrigatoriamente articulada a outras etapas, que configurem o ensino fundamental completo. Só assim se estará caminhando na direção de repor o direito à educação, anteriormente negado ou mal garantido.

Considerando os aspectos pontuados acima, convém destacar que o Governo Lula aumentou os investimentos federais na EJA, isso é inegável, compreendeu que era importante criar programas característicos para a modalidade, com o objetivo de atender públicos específicos, representando uma retomada do papel da União na indução das políticas de EJA.

Visando reorganizar o atendimento educacional de alunos da EJA, em 2013, foi promovido um grande debate nacional em torno da Resolução n. 3 de 15 de junho de 2010¹¹, que alterava a idade mínima de ingresso na EJA para 18 anos fosse ensino fundamental ou médio. O principal argumento para as discussões e diversos adiamentos para a homologação da referida resolução se pautou justamente no destino desses jovens, caso se decidisse por permanecer a idade de 18 anos sugerida, visto que a LDB estabelecia o atendimento do ensino regular até os 14 anos.

Para eles, tal condição de desamparo de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos ficaria ainda mais precária dada a situação real de orfandade que se tem verificado

¹¹ A Resolução n. 3 de 15 de junho de 2010 institui as 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.

na prática de oferta de oportunidades educacionais dos sistemas de ensino. É como se o adolescente e o jovem dessa faixa etária ficasse em uma espécie de não-lugar (atopia) que, associado a outros condicionantes sociais, poderia ser aproveitado por correntes marginais fora do pacto social (BRASIL, 2008, não paginado).

O citado parecer justifica sua indicação na juvenilização da EJA que, então vinha se apresentando:

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’ (BRASIL, 2008, não paginado).

Ao final de todos os debates, foi definido que se permanecesse a mesma idade mínima adotada nos demais amparos legais, de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para ensino médio, principalmente devido à falta de uma política pública específica para atendimento daqueles que se encontravam em distorção idade-série e utilizavam-se da EJA para correção de fluxo.

No Governo Dilma, as proposições foram de continuidade ao Governo Lula, promovendo muitos investimentos para a educação de jovens e adultos, registrando-se um grande avanço na indução de políticas para a juventude.

Ainda que tenhamos constatado grandes avanços, o país vive hoje um processo de desestruturação total da política de EJA, a partir da gestão de Michel Temer, que começa em 2016. Sobre este aspecto Julião, Beiral e Ferrari (2017, p.15) destaca que:

Estamos vivendo um dos momentos mais críticos da história da nossa democracia. O golpe parlamentar e empresarial que aprovou o injustificado *impeachment* em agosto de 2016, orquestrado por uma parte conservadora da sociedade (e apoiado por instituições que se afirmam republicanas), põe em risco conquistas históricas das classes populares e trabalhadoras. [...] Sem sombra de dúvida, o campo progressista tem, agora (mais do que nunca), o desafio de mobilizar os movimentos sociais, as centrais sindicais e a população em geral em torno de uma possível *frente progressista* em luta por um horizonte menos nebuloso para as futuras gerações. Não podemos simplesmente aguardar que o tempo consiga curar as cicatrizes. Precisamos nos reorganizar e nos reconstruir a partir dos nossos próprios escombros. Precisamos seguir unidos, defendendo *nenhum direito a menos* para todos, principalmente recuperando horizontes políticos que foram iniciados em 2003.

Neste sentido, é preciso garantir avanços e não retrocessos. Para isso, são necessários maiores investimentos e não corte de recursos para alcançarmos melhores resultados quanto ao atendimento desta demanda que representa um quarto da população brasileira, que sofre

com processos de exclusão das mais distintas ordens. Somente assim, poderemos pensar numa EJA que propicie desenvolvimento da criticidade e emancipação de sujeitos.

Após traçarmos a trajetória da EJA no contexto brasileiro, estamos diante da necessidade de compreender como se deu a política da educação de jovens e adultos no cenário maranhense. Na subseção que se inicia a seguir, destacamos as políticas instauradas, as histórias e memórias do processo educativo da rede estadual de educação do Maranhão.

1.2 EJA: políticas, histórias e memórias no Maranhão

De acordo com dados do IBGE (2015a), o Maranhão possui 6.904.241 habitantes, sendo o quarto estado mais populoso do Nordeste, representando 3,37% da população do país. Com área de 331.918,0 km², ou seja, 21,36% da área da macrorregião, sua densidade demográfica é de 19,81 habitantes por km² e seu IDH é de 0,678.

Com relação aos indicadores educacionais, o Maranhão registra taxas significativas de analfabetismo entre a população jovem e adulta, no percentual de pessoas com 15 anos e mais de idade incapazes de ler ou escrever um bilhete simples, embora tenha sido registrada a redução desses indicadores nesta faixa etária com o passar dos anos, tais como os evidenciados a seguir: em 1997, 35,8% da população maranhense era analfabeta (IBGE, 1997). Já em 2005, pode-se perceber a redução do percentual para 23% (IBGE, 2005) e em 2012, o percentual chega a 19,31% (IBGE, 2012), ocupando a 4^o posição com maior índice de analfabetismo do país.

Um dado alarmante para o Estado é a taxa de analfabetismo de 46,7% de pessoas que, acima de 50 anos, não sabem ler nem escrever e, de acordo com os dados do INEP/MEC (2012), o Maranhão lidera o ranking para este recorte etário.

Diante dessa contextualização, a Educação de Jovens e Adultos no Maranhão guarda as mesmas características da EJA no contexto nacional, embora seus indicadores conduzam o Estado sempre para os pontos mais críticos e desalentadores. Para compreendermos como este cenário atual se constituiu, faz-se necessário percorrer a trajetória das políticas públicas e estruturas da rede estadual de ensino no tocante a esta modalidade de ensino.

Para construção do percurso histórico da EJA no Maranhão, recorreremos à pesquisa documental e depoimentos de profissionais que coordenaram a EJA no Estado do Maranhão, com destaque à Supervisora da EJA na SEDUC, que esteve a frente dos trabalhos por 25 anos, deixando a função em 2015, a Profa. Maria do Monte Serrate Prazeres. Serviram como fonte, ainda, relatos de uma técnica que, por 12 anos, atuou como formadora e integrou o quadro de

servidores da Secretaria de Estado da Educação, Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (SEDUC/SUPEJA), setor responsável pelo acompanhamento e execução da política de EJA na rede estadual de ensino, a Profa. Maria Raimunda dos Santos. Convém destacar que referendamos a análise também com base em dados da Proposta Curricular de EJA do Ensino Fundamental, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 2007.

A EJA tem seu marco inicial na década de 1950, pautando suas atividades no Ensino Supletivo da Campanha Nacional de Educação de Adultos que oferecia cursos noturnos ministrados por professores remunerados e voluntários.

O Estado do Maranhão realizou o Curso de Alfabetização de Adultos¹², financiado pelo Movimento de Educação de Base (MEB) em 1960, esta ação constituiu-se como o primeiro programa de EJA em nível estadual maranhense. Ao final da mesma década, o governo do Estado do Maranhão promulga a Lei n. 16/69, que cria a Divisão de Educação de Adolescentes e Adultos (DEAA), um órgão técnico-administrativo de apoio à EJA do Maranhão.

Nos anos de 1960, já depois do golpe militar que implantou o regime de exceção no país em 1964, o Maranhão vivia um cenário de pobreza e abandono entre a população desfavorecida, o índice de analfabetismo no Estado chegava a 39,6 % de acordo com o IBGE (1960). Diante desse quadro, instala-se o projeto de dominação na política regional e local, vinculado ao discurso de modernização econômica, que tem sua base ideológica construída sob o mito de um Maranhão de prosperidade.

Em 1967, o Maranhão realiza o Projeto João de Barro¹³, elaborado pela Secretaria de Educação do Maranhão, destinado às populações rurais e tinha por objetivo promover a educação integral do homem rural, merecendo destaque, dentre as propostas educacionais para adultos, por instrumentalizar as camadas populares para melhor apreenderem o complexo de relações sociais em que estão envolvidas e, assim, atuarem mais conscientemente em suas lutas de libertação.

Sobre o Projeto João de Barro, de acordo com Kreutz (1982, p.78):

Após o crescimento vertiginoso dos três primeiros anos, quando a matrícula total passou de 2.779 para 75.892 alunos, iniciou-se, em 1970, um declínio nas atividades

¹² O curso de Alfabetização de Adultos foi realizado através da cadeira obrigatória “estágio supervisionado” de estudantes do Curso Normal matriculados na rede estadual.

¹³ O Programa João de Barro teve como objetivo “através de um processo de educação integral, em nível elementar, inserir o homem rural no processo de desenvolvimento socio-econômico racionalizado”. Um de seus objetivos específicos era “Alfabetizar e dar rudimentos de cálculo ao homem rural, considerando a alfabetização sempre como etapa-instrumento para a educação integral (intelectual, política, artística, religiosa, física, cooperativista, artesanal, doméstica, agrícola, sanitária, e para outras atividades que capacitem.” (KREUTZ, 1982, p.71).

do Projeto. Provavelmente isto ocorreu como reflexo do fim do Governo Sarney e das inevitáveis mudanças que sempre ocorrem nos quadros dirigentes dos órgãos administrativos estaduais por ocasião das trocas dos governantes.

Os governos estaduais que sucederam, movimentaram um forte esquema institucional e político que privilegiou a associação entre o Estado e o capital privado, exibida como essencial para ruptura com o “atraso” e o ingresso definitivo do Maranhão na chamada modernidade capitalista, mas a pobreza permanecia e fazia contraste aos discursos do governo. É nesse contexto que a oligarquia Sarney desempenhou papel fundamental no processo de expansão do capitalismo no Maranhão, gerindo a política de modernização econômica do espaço regional por décadas. Embora surgissem diversos movimentos de oposição que demonstravam um fortalecimento da esquerda no Estado, o grupo Sarney continuava vitorioso nas eleições.

Na década de 1970, destaca-se a criação do Departamento de Ensino Supletivo (DESU), com a função de coordenar as ações relacionadas à administração da EJA em todo o país. As mudanças que ocorriam no cenário nacional provocaram também mudanças positivas no estado do Maranhão. Em 1973, através do Conselho Estadual de Educação (CEE), o Maranhão passa a ter o Ensino Supletivo oficializado por meio da Lei n. 15/73, que estabelecia normas gerais para o Ensino Supletivo no Sistema de Ensino do Maranhão. Neste mesmo ano, foi implantado o projeto que habilitava o professor leigo, com a finalidade de formar docentes para atuarem na EJA e no antigo 2º grau (LOGOS I e II), considerando ser essa uma carência que dificultava a expansão da oferta de novas turmas de EJA no Estado.

Dentre as medidas adotadas pela Secretaria de adequar-se na perspectiva de proporcionar condições de ofertas às ações educativas desenvolvidas pela SEDUC nessa área, destaca-se, em 1979, a mudança no DESU que, a partir de então, passa a ser chamado de Coordenação de Ensino Supletivo (CESU), assumindo as seguintes atribuições: coordenar e operacionalização dos programas Programa de Alfabetização Funcional (PAF); Programa de Educação Integrada (PEI); LOGOS II; Telecurso de 1º e 2º graus, circuito fechado de televisão; Exames de Suplência de Educação Geral: 1º e 2º graus; Exames de Suplência Profissionalizante como: telecomunicações, radiologia médica, auxiliar de enfermagem, transações imobiliárias, entre outros. Até o final da década de 1980, a CESU continuou coordenando a operacionalização destes projetos.

Com 55,31% de adultos analfabetos (IBGE, 1980), o que significa quase 1.200.000 pessoas, a população maranhense se concentrava na zona rural (68,59%) e em mais de 62% dos municípios o índice de analfabetismo era superior a 50%.

Diante deste quadro, foi elaborado um projeto para dar continuidade ao atendimento da demanda que antes era de responsabilidade do Mobral e, deste modo, em 1987 foi criado o Educar Maranhão. O Estado selecionou municípios com maior demanda e criou polos, visando o acompanhamento das ações desenvolvidas. De acordo com o Anuário Estatístico do Brasil, o Projeto da Fundação Educar no Maranhão atendeu 97.079 adultos em 1987, no ano seguinte 147.368 pessoas e, em 1988, conseguiu sua maior demanda, atendendo 259.415 alunos (IBGE, 1989, p.220).

Considerando as mudanças que ocorriam no cenário educacional, com a discussão do texto que daria forma à Lei n. 9.394/96, o momento era de regressão com a posse de FHC. Em 1992, foram desativados todos os projetos educacionais e pouco ou quase nada fora realizado na Educação de Jovens e Adultos no Estado.

O sistema educacional do Maranhão, na Década de 90, apresentava uma base institucional fragilizada pelas constantes reformas administrativas que comprometiam os sistemas gestores em seus diversos níveis. Alia-se a isso a rotatividade dos dirigentes, contribuindo, sobretudo, para a descontinuidade das ações educativas.

O Plano Decenal do Estado do Maranhão foi elaborado na mesma década e, segundo a técnica da SUPEJA:

Eu acompanhei o processo de elaboração do Plano, a EJA foi incluída no Plano Decenal somente com a participação dos chefes, e seguiu o que estava previsto a nível nacional, nós, os técnicos, só fomos chamados na última hora para acatar ou tomar conhecimento do que estava pronto.

Contraditoriamente, a supervisora da SUPEJA afirma que: “Alguns técnicos participaram do grupo de trabalho, mas que o setor não recebeu cópia do documento.”.

Deste modo, fica evidenciado, por meio da fala dos profissionais da SUPEJA, que o documento fora construído com pouca ou nenhuma participação e articulação necessária entre os envolvidos e interessados em identificar as demandas e idealizar propostas que visassem promover a EJA de forma qualitativa.

O Plano Decenal do Estado do Maranhão define como um dos objetivos “promover modalidade diversificadas de educação continuada a jovens e adultos subeducados, incluindo capacitação sócio-profissional, educação para saúde e nutrição, fortalecimento familiar e a integração ambiental.” (MARANHÃO, 1994, p.41).

Entre as metas, destaca-se a que se relaciona com a EJA: “ampliar o atendimento a jovens e adultos, priorizando a faixa de 15 a 29 anos, de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente às quatro primeiras séries a 523.454 analfabetos e 350.000

subeducados.” (MARANHÃO, 1994, p.41).

Chama-nos a atenção que, já em 1994 a SEDUC apontava a preocupação com o atendimento da clientela na faixa etária de 15 a 29 anos, que hoje constitui-se enquanto juventude presente na EJA.

Nota-se que o Maranhão reproduz a mesma intencionalidade apontada no Plano Decenal Nacional, indicando a promoção de modalidades diversificadas de educação continuada. Podemos, ainda, detectar que no Estado, em 1993, as taxas de analfabetismo da população de 15 anos e mais situava-se em 36,68% (IBGE, 1993), bem acima do percentual nacional. Considerando que a população absoluta do Estado em 1993 era de 5.088.909 habitantes, mais de 1.866.611 pessoas eram analfabetas, logo foi previsto no Plano o atendimento de apenas 28% da população analfabeta em ações de alfabetização (IBGE, 1991).

Dez anos depois, o Maranhão contava com uma população de 5.943.807 habitantes e uma taxa de analfabetismo de 23,11%, ou seja, 1.373.613 pessoas não sabiam ler nem escrever no Estado (IBGE, 2009), demonstrando certa redução no percentual, mas ainda bastante elevado comparado aos índices nacionais.

Roseana Sarney exercerá quatro mandatos (1995-1998/ 1999-2001/ 2009-2010/ 2011-2014), e a partir de então, passa a efetivar diversas reformas educacionais com o discurso de modernização em todas as instâncias de sua gestão. Sua atuação foi marcada por um projeto neoliberal, predominantemente economicista, vinculando a educação ao mercado.

No período de 1995 a 1998, o então chamado ensino supletivo foi acompanhado pela Coordenadoria de Ensino Especial – Divisão de Ensino Supletivo (DISUP), que lançou diversos programas e projetos como o Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos (PEJA); o Telecurso 2000 – Ensino Fundamental; o Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos no município de Imperatriz, que funcionou em caráter experimental no Centro de Educação de Jovens e Adultos e o Projeto Leio e Escrevo, que consistia numa proposta de alfabetização de adultos realizada no município de Itapecuru-Mirim. Destaca-se, também, a reativação do Centro de Estudos Supletivos (CES) e a formação da banca permanente de avaliação.

Em 1999, a DISUP foi extinta e transformada na Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos, que no ano 2000, ofereceu diversos programas e projetos, principalmente na área de Alfabetização, como, por exemplo, o Projeto Leio e Escrevo, que foi ampliado para 18 municípios do Estado, e a extensão do exame supletivo, incluindo o atendimento do ensino profissionalizante, juntamente com o ensino fundamental e médio.

Em 2001, a Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos foi desmembrada e

renomeada, passando a denominar-se Assessoria de Ensino de Jovens e Adultos (AEJA). Nesse período, houve uma redução da oferta de programas e projetos como o Projeto Leio e Escrevo (Alfabetização), que foi realizado apenas em Itapecuru. A AEJA também apoiava e realizava dos exames supletivos, mas atendendo apenas o ensino fundamental e médio, negligenciando o ensino profissionalizante, devido à falta de recursos.

Em 2003, foi registrada a expansão dos Cursos de Ensino Médio EJA para as cidades de São Luís, Alcântara, Coroatá, Timon e São José de Ribamar, e a implantação do Programa Vamos Ler¹⁴ nos 217 municípios do Maranhão. Neste período, o Estado amargava um percentual de 28% de analfabetos (IBGE, 2003) e se propunha a promover não só o processo de alfabetização, mas o acesso à continuidade de estudos no ensino fundamental. A meta era alfabetizar e inserir na rede municipal de Educação de Jovens e Adultos 100.000 estudantes somente em 2003, e mais 300.000 no período 2004-2006.

Ao analisar a realidade educacional do Estado do Maranhão, no tocante ao Programa Vamos Ler, Raposo (1995, p.7) destaca que:

Diante das iniciativas da Gerência de Estado de Desenvolvimento Humano [...] percebe-se o desenvolvimento de um processo de dinamização das políticas públicas de educação que visam garantir a universalização da educação escolar em todos os níveis e modalidades. Contudo, as análises dos atuais indicadores de ensino deste Estado continuam demonstrando a necessidade de ações consistentes direcionadas para a construção da melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas do Maranhão.

A supervisora da EJA recorda que:

No Vamos Ler tínhamos material didático elaborado por professores da UFMA, estava de acordo com a realidade maranhense, funcionava com muito bom acompanhamento pedagógico, mas o problema é que esqueceu as outras etapas da EJA, o investimento foi quase todo para o projeto e o que estava previsto que era a continuidade dos estudos, ficou somente no papel.

Diante do exposto, fica evidenciada a fragilidade do Programa, tal qual tantos outros que se propuseram em caráter aligeirado, como programas de governo, sem continuidade para realmente proporcionar resultados significativos e impactantes frente aos indicadores.

Em 2004, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) passa por nova modernização administrativa, dentro do projeto priorizado pelo governo de José Reinaldo Tavares. Nesse

¹⁴ O Programa Vamos Ler apresentou-se como um programa executado pela Gerência de Estado de Desenvolvimento Humano em parceria com os 217 Municípios Maranhenses, cujo objetivo era dar oportunidade a jovens e adultos, acima de 15 anos, o acesso à leitura e escrita, instrumentos indispensáveis ao exercício da cidadania, garantindo a inserção dos educandos nas redes públicas de ensino, para a continuidade de estudos dos Níveis I e II (correspondendo ao Ensino Fundamental). Para implementação de suas ações, o Programa estava estruturado em 3.500 núcleos de EJA, localizados nas áreas urbanas e rural, contemplando áreas de assentamento, quilombos e áreas indígenas, beneficiando localidades de difícil acesso.

processo, a Subgerência de Educação de Jovens e Adultos foi transformada em Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (SUPEJA), nomenclatura que vigora até os dias atuais.

A SUPEJA é responsável pela oferta dos cursos de ensino fundamental e médio para jovens e adultos, nas modalidades presencial e semipresencial, atendendo as escolas da rede, o sistema penitenciário, as unidades de medidas socioeducativas e a educação especial, além da operacionalização de programas e projetos de alfabetização.

Dentre as atividades de sua responsabilidade está, ainda, a gestão do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)¹⁵, na oferta do ensino semipresencial, aplicação de exames estaduais e certificação de demais exames em nível fundamental e médio.

Sobre o Sistema Modular, a técnica da SUPEJA aponta que:

Se fosse entendido o real objetivo do sistema modular, teríamos grandes resultados, infelizmente não é o que vem acontecendo, mesmo assim apresenta bons resultados para casos como: pessoas que abandonam escola porque não tinham condições de frequência diária, também aqueles que moram distante da escola, principalmente domésticas e comerciários que trabalham o dia todo e moram em áreas distantes, mães que não tem com quem deixar os filhos. O sistema funciona quando bem orientado, como todo ensino à distância precisa de acompanhamento sério com professores qualificados para o atendimento.

Nesse sentido, a técnica faz duras críticas quanto ao acompanhamento e atendimento precários do ensino semipresencial, apontando a necessidade de uma atenção maior e até mesmo reconfiguração da sua organização curricular e metodológica, para cumprir com seu real papel de possibilitar a escolarização para aquelas pessoas impossibilitadas de frequentar uma escola regularmente.

São realizados ainda, na rede estadual, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), desde sua primeira edição até os dias atuais; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos –

¹⁵ O CEJA executa o ensino semipresencial para alunos que não possuem tempo disponível em horários presenciais. O objetivo do CEJA é oportunizar jovens, adultos e idosos a conclusão ou prosseguimento de estudos por meio de cursos semipresenciais em nível Fundamental e Médio. A função do CEJA é o atendimento e resolução aos casos especiais, aos maiores de quinze anos para o Ensino Fundamental e a os maiores de dezoito anos para o Ensino Médio, tais como: candidatos reprovados em Exames Supletivos em até duas disciplinas do Ensino Fundamental e três do Ensino Médio e que queiram concluir sua escolaridade; candidatos reprovados no Ensino Fundamental e Médio, que tiverem sido aprovados em concursos, processo seletivo e vestibular; candidatos que não lograram aprovação no ENCCEJA e ENEM; candidatos que necessitam comprovar conclusão de escolaridade para efeito empregatício ou ascensão funcional; alunos de cursos de EJA reprovados em até duas disciplinas do Ensino Fundamental e três do Ensino Médio também podem realizar as provas pendentes, por meio de Exame de Educação de Jovens e Adultos ou por meio dos cursos semipresenciais no Fundamental e Médio. O CEJA viabiliza a resolução de problemas relacionados à formação e certificação de alunos que entram na situação especial descrita pelo programa, não havendo a necessidade de cursar módulos inteiros para receber a sua certificação de conclusão de escolaridade.

PROEJA (2008 a 2014); PROJovem Urbano (2015 a 2017) e Programa de Alfabetização Sim, eu Posso! (2016 a 2017).

Na rede estadual, a EJA está regulamentada pelo Parecer n. 313/2007 e pela Resolução n. 262/2007 do CEE/MA, que aprovam a Proposta Curricular do Curso de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos¹⁶ (MARANHÃO, 2007).

A elaboração da Proposta Curricular do Curso de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos deu-se de forma participativa, e os professores das diversas áreas de conhecimento, pertencentes ao quadro efetivo da rede estadual, foram protagonistas na discussão e sistematização das questões relativas aos conteúdos, metodologias e processos avaliativos sob a coordenação de técnicos da SUPEJA.

Já as questões relacionadas às concepções e percursos da EJA, processos de ensino e aprendizagem e demais fundamentos pedagógicos relacionados à modalidade foram abordados pela Profa. Dra. Lucinete Marques Lima, pertencente ao quadro docente da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que se preocupou em sistematizar os principais elementos para a compreensão da EJA, de modo que os docentes pudessem ter em mãos as orientações necessárias para refletirem e reorganizarem sua prática.

Após sua aprovação, a Proposta foi compartilhada com os demais professores da rede, por meio de um processo de formação continuada, que contou com os professores colaboradores das diversas áreas para multiplicarem seu conteúdo, visando disseminar o documento por toda a rede, fazendo com que cumprisse com sua finalidade verdadeiramente orientadora e não ficasse apenas ocupando uma prateleira ou engavetada da escola.

A Proposta já aborda, em seus pressupostos, a presença do público jovem, quando destaca:

Nas duas últimas décadas, cresce o público mais jovem nos programas de EJA, proveniente de áreas rurais ou das periferias urbanas. São jovens que não concluíram o Ensino Fundamental em idade escolar própria, muitos deles marcados por experiência escolar de sucessivos fracassos. Esses jovens mantêm uma relação conflituosa com a escola, são percebidos como problemáticos e tentam recuperar o tempo perdido. Ao não confiar na sua capacidade de aprender, tentam promover-se pelo comportamento negativo, tornando-se agressivos, resistentes às atividades didáticas, indisciplinados, desatentos, etc. (MARANHÃO, 2007, p.47).

Este perfil identificado no Maranhão é o mesmo presente nos quatro cantos do país, e que tem, cada dia mais, se tornado o público da EJA, na medida em que existem situações que

¹⁶ Documento norteador das práticas curriculares da EJA para o ensino fundamental, composto por caderno Introdutório, que aborda as concepções de EJA em linhas gerais; cadernos da 1ª e 2ª etapa (Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimentos da Natureza e Sociedade); cadernos da 3ª e 4ª etapa (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Ensino Religioso, Filosofia e Língua Inglesa).

conduzem crianças e adolescentes ao abandono ou passam por trajetórias de fracasso que às encaminham para a EJA.

Assim, é comum também ouvir de alunos que estão na EJA que a motivação para retorno aos bancos escolares se deu em decorrência da necessidade de certificação, continuidade de estudos para melhorar as oportunidades de emprego, enfim, este retorno é repleto de intencionalidades e interesses também ligados ao mundo do trabalho.

Deste modo, a Proposta enfatiza que a educação deveria corresponder à formação plena do ser humano, preparando-o para a vida, com formação de valores, atrelados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde o conhecimento é algo que se constrói na coletividade, nas trocas de experiências e saberes entre os envolvidos no processo educativo.

Em 2008, na gestão de Jackson Lago, foi elaborado e implantado pela Secretaria Adjunta de Projetos Especiais da SEDUC um plano de alfabetização para jovens, adultos e idosos, por meio de convênio com o Instituto Paulo Freire, a ser executado entre os anos 2008 a 2011 - o Plano de Alfabetização Educadora do Maranhão (PAEMA). Este não era gerido pela SUPEJA, pois a ação era considerada estratégica para o governo. O Plano foi apresentado na Conferência Estadual de Alfabetização do Maranhão, em 2008, e visava consolidar uma estratégia para combater o analfabetismo no Estado, que chegava a 23%, segundo dados da PNAD (2005), correspondendo acerca de um milhão de maranhenses excluídos dos benefícios do mundo letrado, distribuídos em 217 municípios.

Os objetivos do PAEMA eram alfabetizar, aproximadamente, 800.000 maranhenses. Em sua estrutura, o PAEMA previa articulações entre os processos de alfabetização e as instituições voltadas as outras formas de educação, de saúde, de atendimento social, bem como às diferentes organizações de trabalho, fazendo prevalecer os interesses educacionais (MARANHÃO, 2008).

O Plano foi implantado, mas sua execução interrompida, já que em 2009 Jackson Lago foi cassado e as ações estratégicas de seu mandato foram encerradas. Nesse sentido, a fase de monitoramento e avaliação do Plano não foram realizadas.

A Proposta Curricular do Ensino Médio EJA vigente até os dias atuais foi reformulada em 2012, atualizando a versão anterior elaborada em 1996. Sua sistematização seguiu os mesmos moldes de produção coletiva que a Proposta do Ensino Fundamental, onde foram realizados sucessivos encontros de estudo, discussão e elaboração que deram forma a dois documentos: a Proposta Curricular Reformulada do Curso de Ensino Médio para Jovens, Adultos e Idosos que foi aprovada por meio da Resolução n. 33/2013 – CEE/MA e as

Orientações Curriculares para o Ensino Médio EJA, compostas por quatro cadernos, sendo um para cada área de conhecimento (Linguagem e Códigos, Ciências Humanas e Códigos, Ciências Naturais e Códigos e Matemática e Códigos). As orientações abordam as concepções das áreas, os contextos das disciplinas de cada área, as metodologias e percurso didático sugerido para desenvolver cada uma das disciplinas.

Sobre a necessidade de construção da Proposta do Ensino Médio EJA, a técnica da SEDUC que integrou o processo de elaboração do documento destaca que:

Os professores tinham muita dificuldade de entender como selecionar os conteúdos e fazer a distribuição para um tempo menor sem prejuízo da qualidade, com as reuniões de estudo e elaboração da proposta com a participação dos professores isso foi superado, representando avanço na política de EJA do Estado.

Destaca-se que a Proposta do Ensino Médio serviu como referência para a Formação Continuada de Supervisores Escolares que, de posse deste documento e de sucessivos encontros formativos, foram multiplicadores do seu conteúdo nas escolas.

A SUPEJA acompanha, ainda, a realização de exames incluindo aqueles ofertados no sistema prisional e nas unidades de cumprimento de medidas socioeducativas, dentre eles destacam-se: o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)¹⁷ e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹⁸, que possibilitava aos participantes maiores de dezoito anos a certificação em nível de conclusão de Ensino Médio, sendo que esta finalidade do Exame deixou de ser realizada em 2016, ficando somente a cargo do ENCCEJA a certificação, tanto em nível fundamental quanto médio.

Os exames possibilitam, aos alunos egressos, o retorno ao contexto escolar para prosseguimento e conclusão de estudos da Educação Básica e até mesmo o acesso ao Ensino Superior.

Por fim, a formação continuada de supervisores escolares e acompanhamento técnico pedagógico são ações realizadas pela SUPEJA com a intenção de dar suporte aos professores e supervisores escolares, como forma de melhoria da ação pedagógica, promovendo uma interlocução positiva entre SEDUC e escolas. Em 2016, cerca de 70 professores participavam

¹⁷ O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) é um exame ofertado aos jovens e adultos residentes no Brasil e no Exterior que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em idade própria. Constitui-se em um exame para aferir as competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos. Pode ser realizado visando à certificação do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A emissão do Certificado e Declaração de Proficiência é responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação.

¹⁸ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, destinado aos alunos em vias de concluir ou que já tenham concluído o ensino médio. Seu objetivo é avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Também possibilitava a certificação do ensino médio por meio de seus resultados.

da formação de supervisores que era ministrada por técnicos da SUPEJA mensalmente, apenas em São Luís.

A atual gestão do Governador Flávio Dino tem desenvolvido algumas ações articuladas ao seu plano de governo para minimizar os índices de analfabetismo. O desafio de diminuir os índices de analfabetismo, no Estado, requer a implementação de estratégia política social que envolva ampla mobilização da sociedade e que corresponda às reais necessidades do público a que se destinarem. Atualmente, a rede estadual de ensino desenvolve dois programas de alfabetização: O PBA e a Jornada de Mobilização pela Alfabetização no Maranhão: Sim, eu Posso¹⁹!

Tabela 1 - Atendimento dos Programas Brasil Alfabetizado e Jornada de Alfabetização Sim, eu Posso! 2015 a 2017

PBA	Ciclo 2015	Ciclo 2016
Início e Término	Agosto 2016 a Abril 2017	Setembro de 2017 a Maio de 2018
Municípios atendidos	70	30
Turmas	2.548	565
Número de inscritos	20.915	6.500
Alfabetizados	11.836	--
Não alfabetizados	5.367	--
Alfabetizados e matriculados na EJA	1.464	--
SIM, EU POSSO!	Ciclo 2016	Ciclo 2017
Início e Término	Abril 2016 a Fevereiro 2017	Agosto de 2017 a Abril de 2018
Municípios atendidos	08	15
Turmas	594	1.332
Número de inscritos	9.482	6.500
Alfabetizados	7.119	--
Não alfabetizados	5.367	--
Alfabetizados e matriculados na EJA	--	--

Fonte: SUPEJA/SEDUC (2017).

¹⁹ A Jornada de Mobilização Pela Alfabetização no Maranhão: “Sim, Eu Posso!” – Círculo de Cultura se insere no bojo da Mobilização para Alfabetização de Jovens e Adultos, uma das treze ações do Programa Escola Digna do Governo Flávio Dino, ação integrante do Plano Mais IDH, instituído pelo Decreto n. 30.612, de 02 de janeiro de 2015 e tem como objetivo principal promover a superação da extrema pobreza e das desigualdades sociais no meio urbano e rural, por meio de estratégias de desenvolvimento territorial sustentável. Consiste em uma série de medidas que priorizam o desenvolvimento dos 30 municípios que apresentam os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do Estado do Maranhão, apontados pelo Censo 2010. Nos municípios que compõem o Plano Mais IDH, a taxa de analfabetismo é de 33,1%, bem superior à do Estado, constituindo-se enquanto desafio da política de alfabetização de jovens, adultos e idosos no Maranhão no sentido de garantir a universalização e a democratização do ensino para esse público. A Jornada é realizada por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), com a assessoria do Movimento Sem Terra (MST), tendo como base didática, a utilização do método de alfabetização denominado: “Sim, Eu Posso”, do Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribenho de Cuba (IPLAC). Sua metodologia é desenvolvida no período de 10 meses, sendo o primeiro mês destinado à mobilização, os três meses posteriores é aplicado o método de alfabetização “Sim, eu posso”, seguido de cinco meses de aprofundamento de leitura e escrita a partir da metodologia Freireana dos Círculos de Cultura (os círculos constituem-se em espaços de debate, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas e vivências que possibilitarão a construção coletiva do conhecimento da leitura e da escrita) e o último mês, destina-se ao balanço dos resultados, sistematização e avaliação final da Jornada.

Diante dos dados apresentados na Tabela 1, observa-se que a oferta de programas e demais ações com o foco no combate ao analfabetismo ainda é bastante incipiente diante da real demanda por alfabetização existente no Estado. Lembrando que o Maranhão possui 1.217.558 pessoas analfabetas (PNAD, 2013).

Nota-se que o ingresso dos alfabetizandos na EJA, visando à continuidade de estudos é inexpressivo, e no caso do *Sim, eu Posso!*, esse dado nem é apresentado pela SEDUC, apontando a ausência de uma política pública que foque também a ampliação da escolarização de jovens e adultos.

O atendimento da Educação de Jovens e Adultos, na rede estadual, está organizado por meio da oferta de cursos presenciais para o ensino fundamental e ensino médio, tanto em instituições escolares quanto no sistema prisional e em unidades de medidas socioeducativas, programas de alfabetização (PBA, *Sim, eu posso!*); ensino semipresencial (sistema modular) para o ensino fundamental e ensino médio e realização de exames estaduais também em nível fundamental e médio.

Tabela 2 – Matrícula na EJA da Rede Estadual de Ensino do Maranhão por etapa, turno e localização - 2016

Zona	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa, Turno e Localização - 2016							
	Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	Matutino	Vespertino	Noturno	Total	Matutino	Vespertino	Noturno	Total
Rural	185	238	669	1.092	12	24	1.743	1.779
Urbana	396	297	1.378	2.071	288	908	19.191	20.387
Total	581	535	2.047	3.163	300	932	20.934	22.166

Fonte: INEP/MEC (2017).

Tabela 3 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa e Quantitativo de municípios atendidos – 2016

Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa e Quantitativo de municípios atendidos – 2016							
Ensino Fundamental				Ensino Médio			
Anos iniciais	Anos finais	Total	Municípios	1ª etapa	2ª etapa	Total	Municípios
2.297	857	3.154	24	15.014	7.853	22.867	102

Fonte: INEP/MEC (2017).

Com relação ao atendimento da EJA na rede Estadual, é possível perceber que o quantitativo de alunos no ensino fundamental é bastante reduzido, em decorrência do processo

de municipalização do ensino fundamental²⁰, tendo como abrangência, na atualidade, apenas 24 municípios. Assim, o foco de atendimento da EJA, na rede estadual, tem sido o Ensino Médio, onde em 2016 constam matriculados 22.166 alunos, conforme Tabela 2 e 22.867 conforme Tabela 3, mostrando uma leve diferenciação entre os dados fornecidos pela SEDUC.

Embora o foco da rede estadual seja o Ensino Médio, sua oferta ainda é bastante incipiente, pois apenas 102 dos 217 municípios possuem atendimento, ou seja, menos da metade das cidades do Maranhão têm ensino médio, apontando a necessidade de expansão urgente, para que a continuidade de estudos em EJA seja garantida, como o preconizado nas legislações vigentes.

A seguir apresenta-se o quadro da legislação estadual de EJA, em que estão registrados os marcos legais da modalidade no Maranhão.

Quadro 1 - Legislação Estadual da Educação de Jovens e Adultos

Resolução	O que estabelece
Resolução 101/92 - CEE/MA	Aprova a implantação experimental da Banca permanente.
Parecer n. 328/96 - CEE/MA	Aprova Projeto para proposta do curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos.
Resolução n. 452/96 - CEE/MA	Aprova Projeto do Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos de Ensino Especial/SEEDUC.
Resolução n. 570/97 - CEE/MA	Estabelece normas para a Educação de Jovens e Adultos no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão.
Resolução n. 215/98 - CEE/MA	Estabelece normas para disciplinamento da Educação Básica no Estado do Maranhão.
Parecer n. 102/99 - CEE/MA	Aprovação da Proposta Curricular do curso de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos.
Resolução n. 048/99 - CEE/MA	Aprova a Proposta Curricular da Educação de Jovens com o Ensino Fundamental da Coordenadoria de Ensino Especial/SEEDU-MA.
Resolução n. 080/00 - CEE/MA	Estabelece normas a serem adotadas na regularização de vida escolar e medidas disciplinares a estabelecimentos de ensino.
Resolução n. 081/00 - CEE/MA	Delega competência às Diretoras de Educação da Gerência de Desenvolvimento Humanos do Estado e Assessorias de Educação das Gerências Regionais, para exame e decisão de processos de Regulamentação de Vida Escolar.
Resolução n. 082/00 - CEE/MA	Estabelece normas para autorização de funcionamento, reconhecimento e desativação de atividades de estabelecimentos de ensino que ofereçam Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial.
Resolução n. 134/01 - CEE/MA	Estabelece normas para a Educação Profissional em Nível Técnico no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão.
Resolução n. 158/01 - CEE/MA	Estabelece normas a serem adotadas na regularização de vida escolar e medidas disciplinares a estabelecimentos de ensino. (revoga a Resolução nº 080/00).
Resolução n. 159/01 - CEE/MA	Dá nova redação ao art. 3º da resolução nº 081/01 - CEE.
Parecer n. 0350/01 - CEE/MA	Aprova o projeto da banca Permanente de exames Supletivos, Regimento Escolar e mudança de denominação do Centro de Estudos Supletivos para Centro de Educação de Jovens e Adultos.

²⁰ A municipalização caracteriza-se pelo processo no qual as redes municipais assumem, progressivamente, o atendimento aos estudantes de todo o Ensino Fundamental. Este movimento é uma determinação do Ministério da Educação, definida pela Constituição Federal de 1988, e está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96 (LDB), no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei n. 13.005/2014 e na legislação estadual por meio do Decreto n. 31.247, de 26 de outubro de 2015 que disciplina a celebração de Convênios para execução do Programa de Migração do Ensino Fundamental da Rede Estadual para os Municípios. Até 2016, no Maranhão, o processo já havia sido concluído em 202 municípios.

Resolução	O que estabelece
Resolução n. 235/01 - CEE/MA	Aprova o Projeto da Banca Permanente de Exames Supletivos, Regimento Escolar e mudança de denominação do Centro de Educação de Jovens e Adultos, nesta cidade.
Resolução n. 107/02 - CEE/MA	Aprova as alterações do Quadro Curricular do Ensino Fundamental na modalidade da educação de Jovens e Adultos da Proposta Curricular da Gerência de Desenvolvimento Humano, aprovada pela Res. n° 048/99-CEE.
Resolução n. 228/02 - CEE/MA	Dispõe sobre o registro de diplomas, certificados e históricos escolares da Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências.
Resolução n. 181/04 - CEE/MA	Altera a Ementa, a denominação do Capítulo I, os Artigos 1º, 2º e 15, II, da Resolução n° 82/2000 do CEE e revoga a Resolução n° 292/2002 do CEE/MA.
Parecer n. 327/04 - CEE/MA	Proposta Pedagógica do Curso Sistema Modular, em nível médio para a Educação de Jovens e Adultos.
Resolução n. 264/04 - CEE/MA	Aprova a Proposta Pedagógica do Curso Sistema Modular Ensino Médio, modalidade de Educação de Jovens e Adultos, neste Estado.
Resolução n. 144/06 - CEE/MA	Estabelece normas para Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão.
Resolução n. 255/06 - CEE/MA	Dispõe sobre Estágio de Educação Profissional Técnica de nível médio e do Ensino Médio inclusive nas modalidades da Educação especial e de Educação de Jovens e Adultos para o Sistema de Ensino do Maranhão.
Resolução n. 262/2007 – CEE/MA	Aprova Proposta Curricular do Curso de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos.
RESOLUÇÃO n. 287/2007 – CEE/MA	Dá nova redação ao Art. 31 do Regimento Escolar e a normas regulamentadas da Banca Permanente de Exames Supletivos do Centro de Educação de Jovens e Adultos, nesta cidade.
RESOLUÇÃO n. 026/2010 – CEE/MA	Estabelece normas para a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio, com utilização dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências.
Resolução n. 02/2011- CEE/MA	Estabelece normas para a oferta da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências.
Resolução n. 116/2012 - CEE/MA	Estabelece normas para certificar, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, a conclusão do Ensino Fundamental de jovens e adultos com a utilização dos resultados do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA
Resolução n. 12/2013 – CEE/MA	Estabelece normas para a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio, com utilização dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.
Resolução n. 33/2013 – CEE/MA	Aprova Proposta Curricular Reformulada do Curso de Ensino Médio para Jovens, Adultos e Idosos.
Resolução n. 21/2015 – CEE/MA	Estabelece normas para o atendimento, nas etapas e modalidades da Educação Básica, a jovens e adultos privados de liberdade, do sistema prisional do Estado do Maranhão.
Resolução n. 33/2015 – CEE/MA	Estabelece normas para o atendimento, nas etapas e modalidades da Educação Básica, a adolescentes em cumprimento de medidas cautelares e socioeducativas, no Estado do Maranhão.

Fonte: SUPEJA/SEDUC (2017).

Conforme o Quadro 1, as legislações apontam que a EJA possui uma regulamentação bastante consistente nas suas diversas esferas de atuação: cursos, exames, propostas etc. É possível perceber, também, que o Maranhão avança a passos muito tímidos, principalmente no que tange à oferta de vagas no ensino médio, impossibilitando que a população que já possui ensino fundamental dê continuidade aos estudos, ampliando sua escolarização.

Ainda sobre as ações relacionadas à EJA no Maranhão, destaca-se a atuação do Fórum de Educação de Jovens e Adultos, que foi instituído tendo em vista a necessidade de conhecer e articular as iniciativas de EJA no Estado, visando trocar experiências e fortalecer as políticas públicas inerentes a essa modalidade de ensino nos diversos segmentos da sociedade. Di Pierro (2005) destaca que estes fóruns iniciaram uma mobilização social que pretendia estabelecer resistência à negação do direito à educação conquistado na Carta Constitucional de 1988, e é justamente nesse contexto de lutas que nasce o Fórum EJA no Maranhão.

O Fórum EJA Maranhão foi instalado em 2003, por ocasião da 2º Telecongresso Internacional de Educação, promovido pelo SESI. Na ocasião, estavam presentes os segmentos – Governo - Secretaria de Estado da Educação, Secretaria Municipal de Educação de São Luís; Sistema S - Serviço Social da Indústria; Instituição de Ensino Superior – Faculdade Santa Fé, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), totalizando 15 pessoas, de acordo com os registros constantes do Caderno de Atas do Fórum. Em 2005, foram retomados os trabalhos e articulados os representantes da Secretaria de Estado da Educação, Secretaria Municipal de Educação de São Luís, SESI, Universidade Federal do Maranhão e ALFALIT Brasil, SINDEDUCAÇÃO, INCRA e CUT. Desde então, o Fórum busca a participação mais efetiva de todos os segmentos envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos, no sentido de discutir, estudar e avaliar as políticas públicas da modalidade em todo o Estado. Nota-se que a participação mais significativa tem sido do poder público, mostrando, ainda, a fragilidade em mobilizar a efetiva participação da sociedade civil nos encontros de estudos e deliberações.

Diante de todas as estratégias empreitadas pelos diversos gestores que administraram o Maranhão, nota-se que alguns avanços foram possibilitados, embora muito ainda precisa ser feito para que possamos reverter os índices educacionais alarmantes que, há décadas, assolam o Estado, principalmente relacionados ao analfabetismo, conclusão de ensino fundamental e ampliação e acesso ao ensino médio.

Nesse sentido, fica evidenciado que a EJA maranhense ainda não atende à demanda formativa existente no Estado, apresenta fragilidades que permearam sua trajetória ao longo de décadas, que acabam por influenciar os caminhos da política nacional num permanente avanço e retrocesso, favorecendo a inexistência de uma política pública de Estado sólida, que atenda, de forma contínua, e com ações de qualidade, as demandas educacionais da população jovem e adulta. A adoção de uma política comprometida com a transformação dessa realidade é essencial para que o Estado avance, não somente na redução do analfabetismo, como na ampliação da escolarização com reflexos positivos na inclusão no mercado de trabalho e impacto efetivo na realidade social desse segmento social.

A seguir, trataremos da EJA na rede municipal de São Luís, contexto em que será possível apropriar-se de sua história, das políticas implementadas e dados que possibilitarão compreender os caminhos pelos quais a modalidade tem seguido para efetivar a gestão da educação de jovens e adultos no contexto ludovicense.

1.3 A Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de São Luís

Sobre a cidade de São Luís, os dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE 2010, apontam que a capital maranhense possui uma população de 1.014.837 habitantes, tendo sua população estimada para 2016 em 1.082.935 habitantes, sendo a mais populosa cidade do Estado, é ainda o 15º município mais populoso do Brasil, e o 4º da Região Nordeste. Possui uma área territorial de 831,7 km², desse total 157,5656 km² estão em perímetro urbano. O município faz parte da Mesorregião do Norte Maranhense, Microrregião da Aglomeração Urbana de São Luís, é sede da Região de Planejamento da Ilha do Maranhão (composta por 4 municípios - Raposa, Paço do Lumiar, São Luís e São José de Ribamar - localizados na Ilha de Upaon-Açu) e da Região Metropolitana de São Luís.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de São Luís, segundo dados das Nações Unidas datados do ano 2010, é de 0,768, considerado acima da média brasileira, o 4º melhor entre todos os 1.794 municípios da Região Nordeste, e 3º entre as capitais da região.

Com relação aos dados sobre analfabetismo, São Luís conseguiu atingir as metas brasileiras estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) de combate ao analfabetismo. E hoje, em 2017, o percentual de pessoas que não sabem ler e escrever no município é de 4,6%. De acordo com o IBGE (2010), na capital maranhense existem 774.370 pessoas com mais de 15 anos, e destas 35.782 são consideradas analfabetas.

É possível avaliar ainda que este percentual aumenta ou diminui dependendo da localização, como em determinados bairros, e constata-se que a raça e sexo também influenciam, como, por exemplo, pessoas residentes na área rural com 15 anos ou mais apresentam um percentual de 12,75% de analfabetos IBGE (2010); 6,8% de pessoas negras acima de 18 anos são analfabetas ou possuem ensino fundamental incompleto em São Luís, ao passo que as brancas chegam a 4% PNUD (2010); 5,67% de mulheres acima de 18 anos ludovicenses são analfabetas ou possuem fundamental incompleto, já os homens somam 5,93% (PNUD, 2010).

Neste contexto, a população que se encontra em maior vulnerabilidade e sofre processos de exclusão social é aquela cujos programas, projetos e ações de alfabetização não

chegam ou as alcançam em menor proporção, ou seja, pessoas da área rural e negras apresentam maiores índices de analfabetismo em São Luís.

Outro dado interessante é que 14% da população acima de 25 anos não é alfabetizada ou possui ensino fundamental incompleto (PNUD; IPEA, 2010), destacando a necessidade de ampliação de oportunidades ao acesso à escolarização para a população adulta da cidade.

Os dados nos revelam que a redução do analfabetismo, ao longo dos anos em São Luís, se dá em decorrência de diversos fatores como a questão da necessidade de empregabilidade que praticamente obriga analfabetos a melhorar seu nível educacional para conseguir melhores postos de trabalho e a expansão universitária em todo o Estado, que propiciou uma melhor qualificação dos docentes, que passam a ter um maior preparo e uma atuação que minimiza os processos de evasão. Por fim, podem ser citadas a existência de programas e projetos nas esferas públicas e privadas voltados, exclusivamente, para o combate ao analfabetismo na capital maranhense, como o PBA e Vale Alfabetizar, uma parceria entre a Fundação Vale e a Alfamol (Alfabetização Solidária), entre outros.

Em 2002, a rede municipal de ensino de São Luís sinalizava indicadores educacionais bastante baixos e os problemas se estendiam, incluindo desde a estrutura das escolas até o processo pedagógico, avaliados como sendo inadequados. Neste contexto, a Prefeitura iniciou a implementação de uma política pública de (re)estruturação da rede, denominada Programa São Luís Te quero Lendo e Escrevendo (PSLTQLE). Este Programa era estruturado em quatro eixos: Gestão, Avaliação, Rede Social Educativa e Formação Continuada de Professores, Coordenadores Pedagógicos e Gestores Escolares.

Os eixos apresentavam dimensões que foram trabalhadas de forma significativa, mas o programa tinha, como prioridade, a formação continuada de educadores, como elemento fundamental para a melhoria da qualidade da educação da rede municipal de ensino. Deste modo, foi desenvolvido o processo de formação continuada de gestores, coordenadores pedagógicos e professores, que era trabalhado a princípio pela Consultoria Técnica a Abaporu, empresa contratada para implantar a formação na rede.

A Abaporu responsabilizou-se pela proposta de formação dos educadores que atuavam na Secretaria e na formação de uma equipe de multiplicadores:

A previsão era de que a parceria com a Abaporu se desdobrasse num trabalho para formar formadores de formadores – ou seja – a Equipe Técnica da Semed para que esta, por sua vez, realizasse o trabalho de formação dos professores da Rede. A avaliação, possível a partir da discussão naquele momento, indicou a necessidade de uma ação inicial direta junto aos profissionais das escolas, e também de uma ampla intervenção na problemática da alfabetização – da não-alfabetização, na verdade o que foi feito, com a inserção, no Programa ‘São Luís Te Quero Lendo e

Escrevendo', de um trabalho de continuidade do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), por meio da assessoria a uma equipe de formadores, montada na Semed, e da abertura de muitos grupos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e das turmas finais da Educação Infantil (SÃO LUIS, 2004, p.35).

Consoante aos compromissos para a mudança da realidade das escolas, no que se refere à sua infraestrutura, bem como seus indicadores de ingresso, permanência e qualidade da oferta, a partir de 2002, a Prefeitura de São Luís investiu na construção de novas escolas, reforma e adequação das já existentes, ampliou o quadro de profissionais da educação através da contratação de professores, gestores escolares e demais funcionários administrativos e operacionais por meio de concursos públicos.

Do ponto de vista quantitativo, houve significativa melhoria no atendimento oferecido pela rede, tal como se pode inferir dos dados constantes do quadro a seguir, que apresenta o atendimento educacional na rede municipal de ensino de São Luís.

Tabela 4 – Composição da rede municipal de ensino de São Luís – 2002 a 2016

Composição da rede de ensino	2002	2008	2016
Nº de Alunos	85.979	103.352	82.510*
Professores Efetivos	2.146	4.403	4.485*
Professores Contratados (bolsistas)	1.850	--	720*
Coordenadores Pedagógicos	77	--	467*
Nº de Escolas	141	167	194

*Fonte: Coordenação de Recursos Humanos/CRH/SEMED.

Fonte: MEC (2016).

Ao observarmos a Tabela 4, os dados revelam que a Prefeitura empreendeu esforços para oferecer vagas em todos os níveis e modalidades de ensino, da educação infantil ao ensino fundamental, nos seis primeiros anos. Em seguida, começa a se registrar uma diminuição deste número de alunos. Quanto à estrutura e os recursos humanos, cresce a cada ano e, em 14 anos, conseguiu grande expansão para atender à sua demanda de forma significativa, embora não tenha ampliado, na mesma proporção, o número de alunos atendidos e, muito pelo contrário, começa-se a perceber a redução gradativa do número de alunos atendidos de 2008 a 2016, podendo ser notado uma redução de 4,2% do número total de alunos, comparando-se 2016 a 2002.

Tabela 5 – Matrículas da rede municipal de ensino de São Luís – 2002 a 2016

Nível ou modalidade de ensino	Alunos - 2002	Alunos – 2008	Alunos – 2016
Creche	43	2.872	3.719
Educação Infantil	13.527	15.168	9.145
Ensino Fundamental – anos iniciais	64.767	72.416	37.086
Ensino Fundamental – anos finais			24.827
Educação de Jovens e Adultos	7.442	12.554	5.836
Educação Especial	200	342	740

Fonte: Coordenação de Estatística Educacional – SEMED – São Luís – MA (2017).

Com relação ao número de matrículas da rede municipal de ensino de São Luís apontado na Tabela 5, podemos dar destaque ao aumento vertiginoso de alunos atendidos em creches e também um número bem expressivo no atendimento da educação especial. Na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, houve crescimento do atendimento nos 6 primeiros anos e diminuição gradativa após este período até chegar a 2016.

Com base nos dados da Tabela 6, e ainda ao focarmos os dados do Quadro 7, no que se referem a EJA, podemos identificar a ocorrência de um fenômeno diferente dos demais níveis e modalidades de ensino.

Tabela 6 – Matrículas da EJA na rede municipal de ensino de São Luís – 2007 a 2016

Ano	Número de alunos
2007	12.952
2008	12.554
2009	11.165
2010	9.112
2011	8.972
2012	8.116
2013	6.817
2014	5.841
2015	6.930
2016	5.978

Fonte: Censo Escolar/INEP (2011).

Na EJA, além da diminuição drástica de alunos atendidos na rede, em 2016 tem-se um número de alunos matriculados inferior ao ano de 2002 (21,58%), quando a política estratégica da rede municipal foi instituída, ou seja, revela-se um dado que aponta a fragilidade da continuidade de atendimento de jovens, adultos e idosos, inviabilizando ou dificultando o acesso ao processo de escolarização do público que recorre à EJA.

Na Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), a EJA está sob a responsabilidade da Superintendência da área de Educação de Jovens e Adultos (SAEJA), que faz a gestão das Unidades de Educação Básicas (UEBs), que oferecem o ensino a jovens, adultos e idosos no nível fundamental.

De acordo com o Caderno de Orientações da EJA (2016), a SAEJA tem como objetivo “ofertar Educação de Jovens e Adultos de qualidade à população de 15 anos ou mais matriculada nas escolas da rede municipal”. E sua missão consiste em:

Garantir o acesso à escola para os que não efetuaram os estudos em idade considerada própria e promover o reingresso daqueles que não puderam dar continuidade ao processo de aprendizagem, de modo que participem politicamente e produtivamente nas relações sociais, através do desenvolvimento da sua autonomia intelectual e moral (SÃO LUÍS, 2016, p.3).

As ações da SAEJA são orientadas por uma perspectiva de gestão voltada para a melhoria da qualidade do ensino; envolvimento dos alunos, no sentido de evitar a evasão e a repetência; gestão democrática, para buscar alternativas que atendam aos interesses da comunidade escolar; respeito à individualidade de cada um, buscando, nos conhecimentos individuais, novas fontes de enriquecer o trabalho coletivo.

Em 2002, a equipe técnica da Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos (SAEJA) iniciou encontros de estudo para a reelaboração da Proposta Curricular da EJA, compreendendo que este processo deveria contar com a participação de vários atores (educadores, coordenadores, pedagógicos e gestores), de forma direta ou indireta.

Embora os maiores registros da política educacional da rede municipal, abordados neste estudo, versem a partir de 2002, foi possível identificar que, em 2001, foi elaborada uma Proposta da Educação de Jovens e Adultos para o 1º segmento, coordenada pela Profa. Maria José Pires Barros Cardozo, que, à época, estava à frente da Coordenação de EJA entre os anos de 1999 e 2001. O referido documento foi regulamentado pela Resolução n. 001/2001 – CME, que aprova a Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos do Sistema Municipal de Ensino de São Luís – MA, e foi construído de forma participativa, envolvendo professores e coordenadores pedagógicos. O documento consta de objetivos, pressupostos, organização curricular, objetivos das disciplinas e sistemática de avaliação. Elaborado de forma simples, atendia às necessidades dos professores, por ser objetivo, e efetivou-se enquanto instrumento de consulta nos planejamentos realizados nas escolas.

Entre os anos de 2003 e 2006, a SAEJA formou um grupo representativo de educadores do 1º e 2º Segmento, do qual tivemos a oportunidade de participar, onde foram iniciadas discussões, análises e a elaboração de uma nova Proposta Curricular para a EJA, tomando, como bases fundamentais, a historicidade dos educandos, suas experiências, culturas, expectativas, sonhos, modos de ver e colocarem-se diante do mundo. Assim, foi definido que o currículo teria como base eixos temáticos, objetivando aprendizagens

significativas, tendo em vista a necessidade de o professor partir de temas gerais, considerando a prática social dos alunos. Em decorrência de entraves políticos e de gestão, o documento não foi encaminhado ao Conselho Municipal de Educação (CME) para apreciação.

Durante o ano de 2007, foram retomados estudos, leituras, pesquisas e debates para ampliar determinados conceitos e priorizar o que estava sendo proposto enquanto orientação curricular a partir do documento existente. Em 2008, no intuito de finalizar os trabalhos de elaboração do documento, o grupo contou com a colaboração de mais professores/as e coordenadores/as da Rede, propondo algumas reformulações das concepções e políticas públicas para essa modalidade de ensino, no intuito de potencializar as demandas educacionais no cotidiano da escola, sendo aprovada pelo CME, através da Resolução nº 17/2010, em 06 de dezembro de 2010, somente dois anos após o término de sua elaboração.

O documento organiza-se por princípios que dão sentido às relações educativas, inspirando-se nos valores da educação como bem público da sociedade, destacando-se a:

Formação crítico-reflexiva e emancipatória, que pressupõe sólida base de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais; articulação: práticas escolares e práticas sociais; problematização e diálogo com a diversidade cultural; participação ativa, criativa e reflexiva dos sujeitos da escolarização; diversidade pedagógica e de recursos didáticos para ultrapassar diferenças de origem social; garantia do direito à diferença e à inclusão social; compromisso com a seleção crítica e ética dos conteúdos culturais.

Integração da escola no espaço de vivência cultural, que pressupõe diálogo, cultura científica, cultura geral e cultura de grupos sociais específicos; inclusão nas práticas curriculares das experiências e vivências culturais dos grupos sociais específicos, do bairro, da cidade, do estado, do país e do mundo; flexibilização de tempos e espaços escolares; utilização de espaços e estruturas educativas da sala de aula, da escola, do bairro e da cidade; abertura da escola para o bairro, cidade, país e mundo; participação de diversos grupos sociais e culturais na escola.

Disciplinaridade/Interdisciplinaridade, alargando o conceito de campo disciplinar, organizando os conteúdos escolares em áreas de conhecimento que se relacionam com outros campos disciplinares, mobilizando práticas de construção de conhecimentos interdisciplinares.

Letramento, que pressupõe que o ambiente escolar deve criar oportunidades de leitura e escrita de textos escritos, além dos espaços de sala de aula; a leitura e escrita estejam presentes em todos os tempos e espaços escolares; a leitura e escrita integrem as atividades curriculares de todas as Áreas de Conhecimento; textos escritos na prática social sejam objetos de leitura crítica e reelaboração nas atividades curriculares.

Prática escolar democrática, compartilhada, cooperativa e dialógica: reconhecendo a diferença e a necessidade de inclusão de todos os sujeitos sociais; a participação como possibilidade de desenvolvimento de uma forma de pensar e agir emancipada; a prática democrática favorece a autonomia e se fortalece no diálogo e na colaboração, rompendo o individualismo (SÃO LUÍS, 2010, p.6-7).

Os princípios que fundamentam a Proposta revelam o compromisso em se estruturar um documento norteador que tenha a qualidade da ação educativa como elemento primordial,

para que a EJA tenha significados que vão muito além de uma formação aligeirada e precarizada.

A Proposta Curricular da EJA organiza a escolaridade, referente ao Ensino Fundamental, em segmentos e fases, o que já era instituído na Proposta anterior, com duração de 800 horas cada, totalizando o tempo escolar de 3.200 horas, conforme exposto no quadro:

Quadro 2 – Organização curricular da EJA – SEMED

FASES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	EQUIVALÊNCIA COM O ENSINO FUNDAMENTAL	DURAÇÃO EM HORAS
1º SEGMENTO	1ª Fase: 1ª e 2ª séries	800
1º SEGMENTO	2ª Fase: 3ª e 4ª séries	800
2º SEGMENTO	1ª Fase: 5ª e 6ª séries	800
2º SEGMENTO	2ª Fase: 7ª e 8ª séries	800
TOTAL		3.200

Fonte: SAEJA/SEMED (2017).

No que tange à composição curricular, a Proposta incorpora a experiência de organizar os conteúdos escolares em áreas de conhecimento que se relacionam com outros campos disciplinares, mas admite também um tratamento pedagógico globalizado e interdisciplinar.

Nas 1ª e 2ª Fases do I Segmento, propõe a organização do conhecimento escolar em áreas mais abrangentes e interdisciplinares, construindo um diálogo mais intenso com outros campos disciplinares (Língua Portuguesa, Matemática e Conhecimentos da Natureza e da Sociedade). Já nas 1ª e 2ª Fases do II Segmento, a área de conhecimento especializa-se em campos disciplinares, facilitando identificar o objeto de conhecimento, conceitos básicos, linguagem e metodologias específicas, formas específicas de coletar e interpretar informações e de usar instrumentos (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História, Geografia, Ciências, Filosofia, Arte e Ensino Religioso). A proposta sugere esta organização, mas flexibiliza para que a escola, de acordo com sua realidade, estruture o currículo de outras formas.

O documento tem como eixo norteador a formação para o exercício da cidadania. É organizada metodologicamente por eixos temáticos que alicerçam os conteúdos que compõem o currículo desta modalidade. Os eixos são: mundo do trabalho; diversidade; meio ambiente; cultura; tecnologia; política e cidadania; saúde e sexualidade; os quais são sugeridos para possibilitar aos educadores uma estruturação dos tempos de aprendizagem, a socialização e o domínio de conhecimentos repensados conforme a realidade do educando.

A Proposta está fundamentada nos pressupostos teóricos de Paulo Freire, uma vez que esse público é reconhecido como ser cognoscente, capaz, sujeito de sua aprendizagem que interage saberes e práticas de vida enriquecedoras, com objetivos de vida a partir do retorno à escola bem definidos, em especial, no que tange aos adultos.

Após uma vigência de 4 anos, o documento precisava ser revisto. Deste modo, a Jornada Pedagógica de 2014 marcou o início dos estudos para reformulação da Proposta Curricular da EJA. Nota-se que o período de sua elaboração e aprovação pelo CME foi maior do que o período em que foi implementada, pois, 4 anos após sua aprovação, já havia a necessidade de reformulação.

Nos anos que se seguiram, a SAEJA definiu grupos de trabalho envolvendo educadores e coordenadores pedagógicos, visando a reformulação da Proposta Curricular da EJA. Deste modo, em 2017, a SEMED reorganizou o Marco Conceitual da Proposta Curricular da Educação Municipal e submeteu o documento à Consulta Pública, destaca-se que o processo ainda está em andamento. O Marco Conceitual orienta e integra os referenciais curriculares do sistema municipal de ensino e perpassa pela importância, concepção, objetivos e desafios das etapas da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental, e das modalidades de ensino: Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos e idosos.

Nesse sentido, na proposição do documento, vale a pena destacar, com relação a EJA, que “um dos desafios da modalidade diz respeito à formação voltada para a solidariedade, igualdade e o respeito à diversidade” (SÃO LUÍS, 2017, p.104), e esse desafio é que deve mobilizar as práticas, de modo a atender as necessidades, interesses e motivações dos educandos.

Dentre os Programas e ações desenvolvidas na atualidade pela SAEJA, destacam-se:

A Casa Familiar das Águas, um programa que se constitui de uma parceria com a SEMAPA e a ALUMAR e tem como objetivo proporcionar ao aluno a conclusão do ensino fundamental, voltado para jovens que vivenciam o trabalho da pesca na comunidade do Taim na Vila Maranhão, zona rural de São Luís, onde são atendidos jovens do II segmento EJA.

A Casa Familiar Rural é um programa da SEMED que tem como objetivo desenvolver formação na área do agronegócio, atendendo jovens que trabalham na agricultura familiar com suas famílias na comunidade. A Casa Familiar Rural é um projeto da SEMED, em parceria com a Fundação ALUMAR, o Instituto de Produção e Renda (IPR) e o Consórcio Intermunicipal de Produção e Abastecimento, que objetiva a permanência do estudante no campo e a melhoria de sua qualidade de vida. Foi construída na comunidade do Quebra-Pote, com recursos concedidos pelo Instituto Cultural Filantrópico Alcoa, prestando atendimento,

de forma integral, aos estudantes de 15 a 20 anos, moradores das comunidades de Quebra-Pote, Tajaçuaba, Cinturão Verde, Arraial, Matinha, Rio Grande, Porto Grande e Cajueiro. A prática pedagógica da Casa é baseada na Pedagogia da Alternância²¹. Atualmente, a Casa atende 55 estudantes, com 8 professores, 1 agrônomo, 1 veterinário e 2 técnicos agrícola.

O Projeto Novos Caminhos para o Mundo do Trabalho²², cujo objetivo é potencializar o papel da escola como espaço de preparação do jovem e do adulto para o mundo do trabalho, oportuniza ao público atendido o acesso ao trabalho e renda através de oficinas de reciclagem, com a possibilidade de tornarem-se autônomos financeiramente, a partir do espaço de educação formal. Foi implantado em três escolas da Rede Municipal de Ensino: UEB Gomes de Sousa, UEB Henrique de La Roque e UEB Odylo Costa Filho, sendo realizado em parceria com outras Secretarias Municipais, o SEBRAE e a ONG Plan Internacional Brasil. Importante destacar que a maior participação de alunos neste projeto é do público jovem.

O Projeto ABC Nefro, que se trata de um projeto resultante da cooperação técnica entre o Hospital Universitário da UFMA e a SEMED, proporciona escolaridade aos jovens, adultos e idosos que estão em terapia substitutiva e transplante renal no Centro de Nefrologia do Hospital Dutra. Sua proposta pedagógica visa escolarização de pacientes a partir de 15 anos de idade, que não concluíram o Ensino Fundamental, que são portadores de doenças renais crônicas e estão submetidos a tratamento. Tem como objetivo elevar os níveis de compreensão, leitura e escrita desses pacientes-estudantes, possibilitando-lhes autonomia, participação e responsabilização, durante o tratamento e ao longo da vida. Atualmente, são atendidos 14 estudantes no I segmento e 07 no II segmento EJA, envolvendo a atuação de 06 professores.

O Projeto Recriando Ideias visa a qualificação pessoal e profissional de jovens e adultos a partir de 15 anos de idade, matriculados no Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta ação tem como concepção o desenvolvimento de princípios da educação para o desenvolvimento humano, compreendendo-a como um

²¹ A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade a formação profissional. Os alunos passam uma semana na escola-casa, em regime de internato, adquirindo conhecimentos teóricos referentes às disciplinas do ensino regular, do 5º ao 9º ano. Após esse período, passam duas semanas na comunidade realizando atividades agropecuárias práticas, associativismo, atividades com conteúdos em saúde, com ênfase na higiene mental, corporal e alimentar.

²² O Projeto Novos Caminhos para o Mundo do Trabalho desenvolve-se em dois eixos de atuação: as Oficinas Pedagógicas, através de formação continuada junto aos professores e as aulas regulares, abordando os conteúdos disciplinares associados à Cultura da Trabalhabilidade, Educação para Valores e Protagonismo Juvenil e Social, cooperativismo e profissionalização e as Oficinas de Habilidades, onde os alunos aprendiam a reciclagem de papel e confecção de cadernos e encadernação, funcionando em Centros de Reciclagem nos turnos matutino e vespertino, tendo como foco a Educação Ambiental e o Associativismo.

processo formativo que ultrapassa os limites da educação escolarizada, articulando o currículo com a qualificação profissional e com uma visão de educar para a vida, contribuindo para formação holística do estudante trabalhador. Contempla Oficinas Pedagógicas articuladas ao currículo, abordam transversalmente conteúdos teóricos, voltados para o desenvolvimento de uma prática da capacidade criadora e empreendedora do cidadão, e Oficinas de Habilidades para o desenvolvimento de práticas de iniciação profissionalizante em reciclagem de papel e encadernação. Atualmente participam da ação as escolas do Núcleo Centro.

Com foco no desenvolvimento da leitura e da escrita, a SEMED desenvolve o Projeto “Além da leitura e da escrita: educando para o exercício da cidadania”, que prima pela valorização de informações de cunho jurídico, dando ciência ao educando da existência e importância do exercício de seus direitos, possibilitando-lhe aquisição e inovação de sua capacidade cognitiva, com o intuito de romper com o círculo vicioso da ignorância e da discriminação. Por meio da leitura e da escrita, o projeto contribui para minimizar o problema da exclusão social dos indivíduos não alfabetizados ou analfabetos funcionais. É realizado em parceria com a Secretaria Estadual de Direitos Humanos e advogados voluntários, atendendo todas as escolas do núcleo Turu-Bequimão.

O Projeto Educar e Incluir tem como objetivo ofertar escolaridade a idosos através de oficinas pedagógicas articuladas ao currículo, abordando, transversalmente, conteúdos voltados para o fortalecimento da cidadania. Iniciou-se nas turmas compostas por estudantes egressos do programa do MEC – Alfabetização Solidária (ALFASOL) implantado na Igreja São Vicente de Paulo, no ano de 2011. Hoje funciona no espaço da UI Estado de Alagoas (escola da rede estadual) com os 50 idosos estudantes da UEB Luís Viana.

Em parceria com a Fundação Vale e a Alfasol é realizado Projeto EJA/PRO, com oferta de cursos de Qualificação Profissional Inicial (FIC) à Educação de Jovens e Adultos, objetivando a formação e preparação técnica de alunos que estão em fase de conclusão do Ensino Fundamental na modalidade EJA. O Programa atende atualmente 16 escolas da rede municipal, agregando a ação de 90 professores no atendimento de 859 estudantes da EJA em 3 núcleos.

O Projeto Roda de Conversa, tem como parceiros a FUNDAÇÃO VALE, AÇÃO EDUCATIVA, e é desenvolvido em 57 escolas da Rede Pública Municipal de São Luís, beneficiando diretamente 1.791 alunos e 74 professores do 1º segmento da EJA, tendo como objetivo inserir no cotidiano dos estudantes e professores do 1º segmento da EJA a literatura como instrumento principal para a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita numa perspectiva cidadã.

Desde 2003, a SEMED operacionaliza o Programa Brasil Alfabetizado, ação do MEC, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e um estímulo a continuidade dos estudos. Para concretizar sua prioridade de erradicar o analfabetismo de jovens e adultos no município de São Luís, realizou a adesão ao programa, firmando uma série de parcerias com associações, escolas comunitárias, união de moradores, igrejas e outras instituições sociais. Em 2017, estão sendo atendidos 1.020 alfabetizando em bairros da cidade, onde se registram ainda índices de analfabetismo.

Outro Programa do Governo Federal operacionalizado pela SEMED é o PROJOVEM URBANO, destinado a promover a inclusão social dos jovens entre 18 e 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o Ensino Fundamental, buscando sua reinserção na escola e no mundo do trabalho, de modo a propiciar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania. Os arcos ocupacionais oferecidos em 2016 foram: Telemática, Construção e Reparos II e Serviços Pessoais. A Previsão de atendimento para 2018 é de 1.200 alunos.

O Projeto Sala de Acolhimento é desenvolvido em parceria com a Fundação Vale e o Instituto Formação, atendendo jovens, adultos e idosos matriculados nas turmas da modalidade EJA em 03 escolas da rede (UEB Amaral Raposo na zona rural; UEB Carlos Saads no Itaqui Bacanga e UEB Nascimento de Moraes na Cidade Operária). Tem como objetivo a permanência dos alunos na escola, diminuindo a evasão escolar na modalidade. Tem como ação principal acolher filhos de pais matriculados na EJA, com faixa etária entre 4 e 10 anos de idade, desenvolvendo atividades voltadas para o aprimoramento cognitivo, afetivo e social enquanto seus pais assistem às aulas.

A SEMED, em parceria com a Coordenadoria Municipal da Mulher, realiza o projeto Gênero e Etnia, atendendo jovens, adultos e idosos matriculados nas turmas da modalidade EJA das escolas do Núcleo Cidade Operária, com o objetivo de (re)conhecer as definições de gênero e raça numa perspectiva de promoção da igualdade entre as duas categorias, especificamente as mulheres negras matriculadas na EJA.

Ainda participou do Projeto de Intercâmbio Internacional de Alunos da EJA, por meio de parceria com a Secretaria Municipal de Articulação Institucional (SEMAI), que tem como objetivo promover o intercâmbio entre jovens na faixa etária de 16 a 18 anos, possibilitando a troca de conhecimentos sobre a cultura chinesa e os costumes locais de Wuhan, onde dois alunos e uma professora da EJA da UEB Neiva Moreira foram contemplados. Dentre estes, um aluno faz parte da realização desta pesquisa.

A Educação Prisional também constitui demanda da SAEJA e o atendimento ocorre por meio de convênio estabelecido entre a 2ª Vara de Execuções Penais e a Secretaria Municipal de Educação, que objetiva o encaminhamento de reeducandos (Pessoas que cumprem penas alternativas na modalidade Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) para prestar serviços gratuitos nas escolas da Rede Municipal de Educação nas diversas áreas de serviço para o cumprimento de suas penas.

A SAEJA realiza o Acompanhamento Técnico-pedagógico e Itinerante, envolvendo técnicos (coordenadores pedagógicos), que é executado nas escolas que ofertam EJA, objetivando acompanhar, orientar e avaliar as ações pedagógicas e administrativas no âmbito escolar, contribuindo para a melhoria da prática educativa e da qualidade do ensino. Promove formação continuada para docentes e coordenadores pedagógicos, visando qualificar profissionais da EJA, impondo a construção de respostas para diversas questões tais como: a formação do profissional, a falta de infraestrutura para oferta dos cursos, a organização curricular integrada, a utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, entre outros.

Atualmente a SAEJA coordena 65 escolas que oferecem turmas de EJA em nível fundamental, sendo 54 localizadas na zona urbana e 14 na zona rural. As escolas estão divididas em núcleos, que são acompanhados por especialistas de acompanhamento itinerante, que estão lotados na própria SAEJA. Essa forma de divisão possibilita melhor acompanhamento e desenvolvimento das atividades que necessitam de articulação com a SAEJA. Os núcleos estão divididos da seguinte forma: Anil; Centro; Cidade Operária; Coroadinho; Itaquí-Bacanga; Turu-Bequimão e Zonas Rural. Grande parte das escolas possui um coordenador pedagógico, somente as de difícil acesso é que ainda não dispõem do referido profissional, ainda assim todas as escolas de todos os núcleos são acompanhadas pelos especialistas itinerantes.

O Coordenador Pedagógico Itinerante representa a SAEJA no que se refere ao acompanhamento técnico, visando a melhoria da qualidade da educação. Dentre suas ações, pode-se destacar a sistematização do fazer pedagógico das UEBs que trabalham com essa modalidade de ensino, tendo como foco de atuação o planejamento e a formação continuada na escola, desde sua organização até sua realização, bem como a avaliação das demais ações das escolas, fornecendo subsídios para que os docentes sejam melhor qualificados por meio do acompanhamento e os discentes sejam capazes de receber um ensino de qualidade para almejem a continuidade dos estudos.

O Plano Municipal de Educação de São Luís foi uma demanda sistematizada por meio do Projeto de Lei n. 086/2015 e aprovado pela Lei n. 6.001, de 09 de novembro de 2015, que o institui e dá outras providências. O Plano foi elaborado por iniciativa do Fórum Municipal de Educação, em conjunto com a sociedade civil e várias entidades representativas, estabelece 20 metas e cerca de 300 diferentes estratégias, com o objetivo de garantir avanços significativos na área educacional de 2015 a 2024.

De acordo com o Plano, a Educação de Jovens e Adultos está contemplada em 3 metas:

META 8: Elevar em 98% a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, de modo a alcançarem, no mínimo, 10 anos de estudos no último ano de vigência deste PME, para as populações do campo, para os mais pobres e para as comunidades de menor escolaridade no município, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, com vistas à redução da desigualdade social. [...]

META 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 90%, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em, no mínimo, 75% a taxa de analfabetismo funcional no município, oportunizando a 100% dos jovens, adultos e idosos, que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental na idade própria, a conclusão desta etapa de ensino. [...]

META 10: Ofertar, até o último ano de vigência deste PME, no mínimo, 75% das matrículas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, na forma integrada à iniciação a qualificação profissional, como forma de ampliar as possibilidades da inserção de estudantes no mundo do trabalho (SÃO LUÍS, 2015, p.68-72).

A meta 8 possui 14 estratégias, dentre elas destaca-se a n. 12, que diz:

Promover busca ativa de jovens que estão fora da escola, pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude, efetuando o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola, identificando motivos de ausência e baixa frequência, estabelecendo em regime de colaboração a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses estudantes na Rede Pública Municipal de Ensino (SÃO LUÍS, 2015, p. 69).

Essa estratégia ressalta a importância em resgatar os jovens para que vivenciem o processo de escolarização na rede municipal.

A meta 9 possui 25 estratégias e, por tratar-se de alfabetização, exige grandes esforços para tornar a cidade um território livre do analfabetismo, destacando a estratégia n. 6, que visa:

Estabelecer parcerias e/ou convênios com as esferas governamentais, instituições públicas e privadas e a comunidade, com vistas a garantir a funcionalidade de programas e projetos que objetivam a ampliação das vagas, a melhoria da qualidade do ensino e o atendimento às especificidades na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, na cidade e no campo (SÃO LUÍS, 2015, p.70).

Aqui fica evidente a necessidade de fortes regimes de colaboração para que a EJA se resinifique, por meio de uma oferta educacional de qualidade para seu público, nos mais variados espaços, atendendo todas as diversidades que compõem esta modalidade de ensino.

Na meta 10, são encontradas 17 estratégias, e acredita-se ser esta a de maior dificuldade para ser alcançada, pois as redes municipais ainda apresentam grande dificuldade em fazer a oferta da EJA articulada à educação profissional. Muitas das estratégias elaboradas para atingimento desta meta destacam o papel de convênios, parcerias e articulações junto a instituições públicas ou privadas que atuam na formação profissional, para que possam ser implementadas ações de fortalecimento desta modalidade educacional.

Diante do exposto, as metas e estratégias relacionadas à educação de jovens e adultos estão em consonância ao PNE, e evidenciam a necessidade de esforços no sentido de canalizar recursos para que as ações sejam efetivadas e possam efetivamente impactar na qualidade de ensino ofertada nessa modalidade.

De acordo com dados do Censo Escolar (INEP, 2016) e da própria SAEJA, a rede municipal possui 5.400 alunos matriculados na educação de jovens e adultos em nível fundamental, conforme dados registrados no quadro a seguir:

Tabela 7 – Atendimento da EJA na rede municipal de ensino - 2016

ETAPA		2016	
		Nº de alunos	Total
EJA	1º segmento	1.093	4.901
	2º segmento	3.808	
PROJOVEM URBANO	Telemática	120	400
	Construção e reparos II	200	
	Serviços Pessoais	80	
OUTROS PROJETOS/ PROGRAMAS	Educar e incluir	78	99
	ABC Nefro	21	
Total			5.400

Observações: Incluídos os estudantes do Projovem Urbano que estão aguardando conclusão da qualificação profissional.

Fonte: Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos e Coordenação de Informação e Estatística, aguardando confirmação do INEP (2017).

Diante da Tabela 7, é possível observar que o maior contingente de educandos está concentrado no 2º segmento, que é a etapa correspondente aos anos finais do ensino fundamental, representando 70,51% dos alunos da rede matriculados na modalidade EJA.

Quadro 3 - Legislação Municipal da Educação de Jovens e Adultos

Resolução	O que estabelece
Resolução n. 001/2001 – CME	Aprova a Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos do Sistema Municipal de Ensino de São Luís –MA.
Resolução n. 10/2003 – CME	Estabelece Normas para Credenciamento e Recredenciamento de Instituição de Ensino e Autorização de Funcionamento, Reconhecimento, Renovação de Reconhecimento e Desativação de Educação Básica, em suas diversas modalidades, e dá outras providências (Revogada pela Resolução nº 19/2004 – CME).
Resolução n. 02/2004 - CME	Aprova o Plano Curricular do Ensino Fundamental, na modalidade de Jovens e Adultos – I e II Segmentos.
Resolução n. 06/2004 – CME	Estabelece normas para a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de São Luís – Maranhão.
Resolução n. 19/2004 – CME	Estabelece Normas para Credenciamento e Recredenciamento de Instituição de Ensino e Autorização de Funcionamento, Reconhecimento e Desativação da Educação Básica, em suas diversas modalidades e dá outras providências. (Revoga a Resolução nº 10/2003 – CME).
Resolução n. 17/2010 – CME	Aprova a Proposta Curricular da EJA (I e II Segmento) da Secretaria Municipal de Educação.
Resolução n. 02/2015 – CME	Estabelece normas para a oferta da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de São Luís e dá outras providências.

Fonte: SAEJA/SEMED (2017).

Na captação de dados sobre a legislação da EJA na rede municipal, é possível observar, no Quadro 3, que os diversos programas e projetos executados pela SEMED não estão regulamentados por resoluções, pareceres, normativas etc. O que indica que as diversas iniciativas são marcadas por uma política de governo, onde as intencionalidades podem se modificar de acordo com os interesses do gestor, o que poderá implicar na descontinuidade das ações de EJA, por não estarem calcadas numa política pública de Estado efetiva e formalizada.

Diante do exposto até aqui, é possível perceber não somente em São Luís, no Maranhão, mas também em todo o país, a fragilidade com que a EJA tem sido tratada enquanto política pública, e vem tentando resistir e se manter enquanto modalidade da educação básica de forma drástica, pois tem enfrentado grandes desafios para manter sua oferta de norte a sul do país, ficando a mercê das vontades de seus gestores, ainda que o quadro de escolarização da população brasileira apresente demandas de formação em nível fundamental e médio.

É possível perceber, com esta análise histórica, que vivemos num país onde a EJA não tem sido tratada como prioridade, que o foco de sua atuação está a serviço do capital e a formação à serviço da produção e do mercado. Nesse contexto, não há espaço para reflexão, criticidade, emancipação, muito menos exercício de cidadania plena, perpetuando um

processo educativo alienante, que atende aos interesses da minoria detentora do poder econômico.

Nesse processo de formação incluem-se jovens, adultos e idosos, com destaque para os jovens que, cada vez mais, são presença marcante na EJA, apresentando elementos que acabam (re)configurando as turmas pela diversidade inerente a este grupo social, compondo um novo quadro, que se propõe a investigar na sequência deste estudo - a juvenilização.

2 CAMINHOS E DESCAMINHOS: CONHECENDO AS JUVENTUDES

Na construção desta seção, estão propostas três subseções que abordam um referencial teórico, com o objetivo de aprofundar o entendimento sobre o objeto de pesquisa aqui proposto. Assim, o foco da pesquisa volta-se para os jovens e as diferentes juventudes - fase da vida em que, juridicamente, ainda há uma dependência dos familiares, buscando compreendê-los como sujeitos sociais que, como tais, constroem um determinado modo de ser jovem. Para tanto, é necessário esboçar as diversas compreensões sobre juventudes abordados na atualidade.

Na primeira subseção, busca-se compreender conceitos e concepções atuais sobre juventude, além de ser pontuada a dificuldade em se trabalhar com um conceito sobre esta categoria, já que ela é bastante complexa, dinâmica e diversa.

Em seguida, a subseção dois analisa o fenômeno da juvenização e como este tem se manifestado, de forma crescente, na realidade da educação de jovens e adultos, inquietando e preocupando os profissionais e pesquisadores que atuam junto à modalidade.

E, por fim, a terceira subseção aborda elementos na identificação do perfil dos educandos da EJA na atualidade, com atenção voltada para a presença de jovens cada vez mais jovens que dão forma e alimentam o processo de juvenilização na EJA, mais intensamente nos últimos anos.

Pensar o conceito de juventude requer trilhar percursos recheados de tensões em decorrência da multiplicidade de significados que têm sido atribuídos ao tema na atualidade. Deste modo, pretende-se, nesta seção, fazer uma revisão dos conceitos e concepções que abordam a juventude, utilizando-se das ideias defendidas por Carrano (2000, 2007, 2010), Dayrell (2007, 2011), Pais (1990) entre outros, apresentando seu caráter plural, visando situar o tema no contexto da diversidade e, ainda, identificar os elementos que tem levado a presença dos jovens cada vez mais jovens para as salas de aula da educação de jovens e adultos, gerando um fenômeno que tem sido denominado por Brunel (2004) e outros autores de juvenilização da EJA, trazendo, para estes espaços escolares inquietações, dúvidas, conflitos e questionamentos bastante pertinentes e que merecem atenção.

De acordo com dados do IBGE (2010), o Brasil apresenta uma população de aproximadamente 50,5 milhões de pessoas, que se divide equitativamente entre homens e mulheres, pertencentes ao segmento definido como juventude, com idades entre 15 e 29 anos, configurando uma significativa ampliação da população juvenil, que representa 25% da população total brasileira.

Com essa representatividade, a juventude do país encontra-se envolvida em uma série de questões sociais, culturais, educacionais e econômicas que têm merecido atenção, em razão da complexidade de demandas apresentadas por essa categoria nos últimos anos.

Considerando a realidade delineada anteriormente, pode-se inferir que os jovens constituem um enorme desafio para o Estado brasileiro no que concerne à implantação de políticas públicas que, concretamente, proporcionem um crescimento capaz de garantir uma vida digna a todos eles. Nesse sentido, considerar que a juventude é uma categoria sociocultural²³ hoje, é dizer que ela vem sendo construída e reconstruída permanentemente, em um processo contínuo de mudanças.

Diante do exposto, conhecer as concepções e conceitos que têm sido discutidos e construídos sobre juventude é o primeiro passo para se refletir acerca da configuração das políticas de atendimento educacional para este segmento social. O que se pretende, nesta seção, é aprofundar a discussão sobre o conceito de juventude que hoje assume papel essencial na EJA, dado a presença, cada vez mais crescente, dos jovens que buscam essa modalidade de educação para dar continuidade ao seu percurso formativo e, assim, atenderem às demandas do mercado de trabalho no que diz respeito à escolaridade.

2.1 Conceitos e Concepções atuais sobre juventudes

O estudo de temáticas relacionadas à juventude na sociedade contemporânea tem sido marcado pela preocupação de pesquisadores em definir, *a priori*, um conceito sobre juventude, haja vista ser esta uma categoria social de definição complexa, por apresentar uma diversidade de variáveis incorporando significados plurais.

Constata-se que existe, hoje, uma diversidade de conceitos e concepções sobre a juventude e, em decorrência de toda essa diversidade, é que se constitui um desafio positivo percorrer essa gama de compreensões. O sociólogo francês Bourdieu (1983, p.113) compreende que “Nós somos sempre os jovens ou os velhos de alguém”. Esta consideração remete ao entendimento de que a juventude é um conceito construído histórica e

²³ Definir a juventude é tarefa árdua e extremamente complexa, pois não se trata de uma categoria única e homogênea. Os critérios que a constituem, de acordo com Bourdieu (1983), são de ordem histórica e sociocultural. O autor enfatiza que a juventude é apenas uma palavra. Assim, as definições sobre o que é ser jovem perpassam os processos históricos que se constituem a partir dos condicionantes existentes em cada época. É necessário considerar a juventude como uma unidade sociocultural e empírica não homogênea, pois as diferenças sociais, étnicas, religiosas e econômicas fazem sentir diferentemente as representações simbólicas que dela se fazem em momentos históricos distintos.

culturalmente. As definições sobre “o que é ser jovem” têm mudado no tempo e no espaço e refletem disputas nos mais diversos campos, dentre eles o político, econômico e social.

É muito comum se considerar que jovem é toda pessoa que está em um determinado grupo etário. E mesmo em relação a tal grupo, não existe uma única delimitação. Em geral, os referenciais de pesquisa apontam a faixa etária entre 14 a 25 anos de idade, como aquela constitutiva da juventude. Este indicador pode ser um referencial, embora não atenda a diversidade e particularidades presentes no mundo juvenil. Pode-se perceber essa realidade ao voltar-se a atenção para os jovens das áreas rurais, por exemplo, quando pertencentes às classes menos favorecidas, e que já assumem responsabilidades próprias da vida adulta, precisando trabalhar para garantir sua sobrevivência, responsabilizando-se pelo sustento de suas famílias ou assumindo outras obrigações devido à paternidade ou maternidade precoce.

Ao refletir sobre a realidade dos jovens que ingressam precocemente na vida adulta, assumindo responsabilidades para as quais ainda não possuem maturidade em vários aspectos, Frigotto (2004, p.181) classifica-a como um processo de “adultização precoce”²⁴.

Os organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial da Saúde (OMS), UNESCO, entre outros, também se referem à juventude como uma determinada faixa etária, ainda que as compreensões sobre os limites dessa faixa possam variar.

A Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Assembleia Geral, em 1985, definiu o termo “juventude”, pela primeira vez, para as comemorações do Ano Internacional da Juventude, juntamente com a aprovação do Programa Mundial de Ação para a Juventude, que deveria ser estabelecido até o ano 2000. Assim, a fim de criar critérios universais no corte etário para a juventude foi estabelecida a faixa entre 15 e 24 anos. Além disso, a ONU indicou que o conceito de juventude pode ser diverso nas diferentes sociedades, observando-se questões políticas, econômicas e socioculturais.

Já a Organização Internacional de Juventude (OIJ), estabelece o recorte etário para até 29 anos. Em sua abordagem, entende os jovens como pessoas estratégicas para o desenvolvimento e, conseqüentemente, como uma janela demográfica com implicações claras que são projetadas na economia, na cultura, no desenvolvimento social e na política.

²⁴ Frigotto (2004) destaca que os jovens provenientes de classes subalternas tendem a sofrer um processo de adultização precoce. Segundo ele, a inserção no mercado de trabalho (formal ou informal) dos jovens é precária no que se refere às ocupações encontradas, às condições de trabalho e à remuneração, diferenciando-os, significativamente, dos jovens de classes privilegiadas, em geral filhos dos donos dos meios de produção, que têm garantida a continuidade dos estudos e, com isso também, a continuidade de sua infância e juventude. Nota-se que este processo faz parte de um padrão histórico, pois desde os primórdios do capitalismo a função da escola para a classe trabalhadora foi outra: disciplinar para o ingresso precoce em postos de trabalho marcados pela precariedade.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) entende a juventude como uma categoria sociológica que implica a preparação das pessoas para o exercício da vida adulta, abrangendo a faixa dos 15 aos 24 anos, período em que se estaria segundo alguns autores, em condições biológicas de gerar filhos, o que também é questionável. Categoriza como adolescência um processo biológico que vai dos 10 aos 19 anos de idade, abrangendo a pré-adolescência (10 a 14 anos) e a adolescência propriamente dita (15 a 19 anos). Essa concepção foi bastante utilizada, principalmente, a partir de 1964, quando ocorreu a Conferência Internacional sobre Juventude (Conferência de Grenoble), e no Brasil é adotado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Instituto Cidadania (LEÓN, 2009). No entanto, as diferenças entre adolescência e juventude, não se restringem à idade, porém aos conceitos, demonstrando, portanto que são processos de natureza distinta.

A UNESCO, visando facilitar a realização de comparações internacionais, regionais, temporais, socioeconômicas etc., parte de uma definição predominantemente etária, abrangendo o ciclo que vai dos 15 aos 29 anos, cuja principal característica é a sua transitoriedade, razão pela qual está fadada a ser perdida com o passar dos anos, haja vista as novas compreensões para além da idade (UNESCO, 2004).

Nota-se, nos últimos anos, que em decorrência de diversos fatores como a maior permanência no sistema educacional, ou dificuldade dos jovens ingressarem no mercado de trabalho – houve uma ampliação do tempo em que estes possam adquirir autonomia e independência econômica continuando vinculados às suas famílias no que tange o seu sustento, fazendo com que a condição juvenil se prolongue. Em decorrência disso, recentemente esta foi estendida da idade de 25 para 29 anos (UNESCO, 2004).

Enfim, vê-se que há uma diversidade de compreensões e categorizações, que confirmam a falta de uma unidade, de um entendimento restrito sobre o que é juventude mesmo entre os organismos internacionais que possuem ações e políticas voltadas para esse importante segmento populacional, a juventude.

León (2009, p.54) aborda que a juventude não é “um ‘dom’ que se perde com o tempo, mas uma condição social com qualidades específicas que se manifestam de diferentes maneiras segundo as características históricas e sociais de cada indivíduo”. Deste modo, é necessário considerar as imagens reproduzidas sobre os jovens, não para detalhar as fases do ciclo de vida destes, cujas etapas aparentam estar definidas esquematicamente de forma linear - criança, adolescente, jovem, adulto ou velho –, mas centrando-se na compreensão de uma juventude cujas etapas de vida foram se configurando a partir de pressupostos estabelecidos

pelas sociedades e, muitas vezes, atribuídos a diferentes fases através de rituais ou cerimônias demarcadoras.

Neste sentido, é preciso compreender juventude como o preconizado também por Levi e Schmitt, quando afirmam que se trata de uma “construção social: em nenhum lugar, em nenhum momento da história, a juventude poderia [pode] ser definida segundo critérios exclusivamente biológicos ou jurídicos. Sempre e em todos os lugares, ela é investida também de outros símbolos e de outros valores.” (LEVI; SCHMITT, 1996, p.14).

De acordo com Carrano (2000, p.14-15), a referência ao jovem, em nossos dias, “precisa levar em consideração a heterogênea realidade das sociedades complexas.”. Segundo o autor a ambiguidade e a indefinição sobre o conceito de jovem seriam algumas das características que denotam esta complexidade, assim a superação de certos limites de idade e o ingresso no mercado de trabalho não significam necessariamente a entrada no mundo adulto.

Deste modo, ao considerar a idade dos jovens é necessário perceber também que são diversas as experiências de vida e as trajetórias e muitas vezes essa diversidade de caminhos não é por querer, mas por imposição de desigualdades sociais existentes.

Com relação às políticas públicas, é necessário destacar que, no Brasil, diferentemente de outros países, nunca existiu uma tradição de políticas voltadas para atendimento aos jovens, como algo diferenciado do das crianças, adequado às suas características e necessidades. Na Europa e Estados Unidos a formulação de políticas para jovens e a designação de instituições governamentais responsáveis por sua implementação vem ocorrendo ao longo do século; nos países de língua espanhola da América Latina, esse fenômeno, de modo geral, ganha relevância a partir dos anos 80, principalmente estimulado por organismos como a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), a ONU e o governo da Espanha, gerando algumas iniciativas de cooperação regional e ibero-americana, com intercâmbio de informações e experiências, promoção de capacitação técnica, de encontros para realização de diagnósticos e discussão de políticas. O Brasil, no entanto, passou distante desse processo. As primeiras iniciativas nesse sentido somente foram registradas a partir dos anos 80, com a atuação dos movimentos sociais.

Ao tratar das iniciativas das políticas públicas no Brasil, Helena Abramo destaca que:

No cenário das políticas públicas, o recorte juventude é bastante recente, não apenas no Brasil, mas também internacionalmente. A juventude, como particular “sujeito de direitos” - demandante de políticas específicas -, só emergiu na segunda metade dos anos de 1980, momento em que a “exclusão social” de jovens se tornou parte integrante da questão social (BRASIL, 2014, p.52).

Deste modo, o reconhecimento da necessidade de políticas públicas voltadas para a juventude no país, tendo como diretriz a concepção de adolescentes e jovens como sujeitos de direitos, é recente e lenta. Esta é uma conquista dos movimentos sociais iniciados a partir dos anos de 1980, que culminaram com a realização, em 1985, do "Encontro Nacional de Grupos de Trabalhos Alternativos e a criação do Movimento Meninos e Meninas de Rua". Este movimento se propõe discutir em conjunto com jovens e as pessoas que atuam junto ao segmento, sobre suas práticas, no sentido de se organizarem para interferir na política nacional e também ganhou representatividade em várias capitais do país, dentre elas São Luís-MA. Lamentavelmente o Movimento encerrou suas atividades na cidade em 2011 em decorrência da escassez de recursos.

Em 1988 a Constituição Federal incluiu no, Art. 227, crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, não paginado).

Nota-se que a partir da Constituição, em termos de legislação ocorre a efetivação dos direitos fundamentais de cidadania para as crianças e adolescentes no Brasil, considerando a histórica postura de negligência e arbitrariedade vivenciada, assim, entende-se que os direitos fundamentais refletem a proteção integral preconizada, representando um avanço para este segmento social, no sentido de contribuir para a efetivação da cidadania, bem como na implantação de políticas públicas.

A partir de 1989, o Brasil, um dos países signatários da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos da Criança, comprometeu-se a adotar medidas para efetivar os direitos reconhecidos por essa Convenção. A instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n. 8.069), em junho de 1990, representou um grande avanço na defesa dos direitos da criança e do adolescente, pois foi introduzido, na cultura jurídica brasileira, um novo paradigma inspirado pela concepção da criança e do adolescente como sujeitos de direito, estabelecendo condições legais na definição de políticas públicas para estes segmentos. É importante salientar que, mesmo atendendo apenas uma parcela da população jovem, os adolescentes, com a criação do ECA, a juventude começou a ter maior visibilidade e atenção das políticas públicas.

No Maranhão, durante a década de 1990, o panorama socioeconômico do Estado apresentava os piores índices de desenvolvimento social e humano, as medidas ditas de modernização do Estado, com investimento industrial, privatizações, reforma administrativa e apoio aos grandes projetos agropecuários, trouxeram o aumento e intensificação dos problemas sociais. A capital maranhense sofria intenso processo de periferização e também o aumento da violência e dos problemas socioeconômicos, e a juventude, principalmente pobre e negra das periferias estava, então, em meio a esse contexto extremamente desfavorável.

Neste cenário de descaso, os movimentos articularam-se para a implementação do ECA no Maranhão. Quando instituído, o Estatuto representava um avanço à época, já que trazia à tona uma legislação específica para crianças e adolescentes. Mesmo tendo inaugurado um novo momento de reconhecimento de direitos para o público infanto-juvenil, após 27 anos da sua existência, ainda não foi possível avançar completamente na sua efetivação, pela própria carência das políticas públicas para este segmento social. Deste modo, maus-tratos, mortalidade infantil, exploração do trabalho infantil, abuso e exploração sexual, violência no âmbito doméstico e público, prisões arbitrárias, ainda compõem o quadro em que vivem as crianças e adolescentes do Estado.

Ainda assim, é possível perceber que o ECA tem vitórias a celebrar, porém, muito ainda falta para que sua legislação seja cumprida em todos os aspectos da infância e da adolescência.

Apesar de todos os avanços citados, os indicadores do IBGE relacionados à educação mostram que muito ainda há por fazer para garantir os direitos de crianças e adolescentes brasileiros. As informações sobre a escolaridade dos jovens adolescentes brasileiros mostram, por exemplo, que há uma grande defasagem entre a idade e o grau de escolaridade atingido, principalmente entre aqueles na faixa de 15 a 17 anos, que deveriam estar cursando o ensino médio ou já tê-lo concluído e, por diversos fatores, esse público está alocado no ensino fundamental regular ou EJA. Em 2013, cerca de um terço dos adolescentes entre 15 a 17 anos não havia terminado o ensino fundamental e menos de 2% (1,32%) havia concluído o ensino médio (IBGE, 2013), o que claramente demonstra o sério problema da distorção idade-série.

A partir da complexa realidade oriunda das mudanças decorrentes do progresso técnico científico, que apresentam novas demandas de formação, com a exigência de um novo perfil profissional do trabalhador, que irão impactar fortemente esse segmento da população, com repercussões na sua maneira de ser, de se auto afirmar, construindo sua identidade a partir do delineamento dessa nova realidade. Nesse contexto, no ano 2000, começam a se

intensificar os estudos sobre a juventude brasileira com o intuito de compreender essa categoria no contexto social da atualidade.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) formulou um conjunto de propostas para a criação de uma política voltada para o atendimento dos adolescentes e por meio de debates e discussões foi reafirmada a necessidade de se construir políticas públicas específicas para o segmento da juventude, ou seja, políticas que atendessem aos jovens da faixa etária entre 15 e 24 anos, além da fase reconhecida como adolescência e, posteriormente, estendida aos 29 anos, conforme já explicitado anteriormente.

Buscando dar resposta a essa realidade de demanda por políticas voltadas para a juventude, em 2003 começa a tramitar, no Congresso Nacional, o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) n. 138/2003, que tratava da proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais da juventude, ou seja, objetivava garantir, para esse segmento, os direitos constitucionais já assegurados às crianças, adolescentes e idosos. Essa iniciativa representou o reconhecimento da importância do segmento pelo estado brasileiro através da elaboração de políticas, além de priorizar os elementos que subsidiaram a construção do Plano Nacional de Juventude e do Estatuto da Juventude.

Com relação às ações voltadas para o atendimento à juventude, destaca-se que, em 2005, o governo brasileiro criou a Secretaria Nacional de Políticas de Juventude (SNJ), o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), com a Lei n. 11.129/2005, que define a população jovem como sendo aquela entre 15 a 29 anos, levando em conta o aumento do tempo dedicado à formação escolar e profissional, a permanência maior com as famílias de origem, assim como as dificuldades para se conseguir, principalmente o primeiro emprego, evidenciando a necessidade de maior proteção social quanto a vulnerabilidades, e a ideia de que em tal faixa de idade não deveria precisar trabalhar, mas apenas estudar para conseguir melhores colocações na vida e ter mais tempo para sua formação.

O CONJUVE representa um importante canal de diálogo entre a representação juvenil e o governo federal, e tem como objetivo assessorar a Secretaria Nacional de Juventude na elaboração, desenvolvimento e avaliação das políticas de juventude. Conforme informações do Guia de Políticas Públicas de Juventude, compete ao CONJUVE participar:

[...] na formulação de diretrizes da ação governamental; promover estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil; e assegurar que a Política Nacional de Juventude do Governo Federal seja conduzida por meio do reconhecimento dos direitos e das capacidades dos jovens e da ampliação da participação cidadã (BRASIL, 2006, p.9).

Essa Secretaria também foi criada nos estados com objetivos similares aos da Secretaria Nacional. No Maranhão, a Secretaria de Estado Extraordinária da Juventude foi instituída pelo Decreto n. 27.212, de 03 de janeiro de 2011, que define:

Art. 1º – Fica organizada nos termos do art. 65 da Medida Provisória n. 082, de 14 de dezembro de 2010, a Secretaria de Estado Extraordinária da Juventude da Juventude.

Art. 2º – Cabe à Secretaria de Estado Extraordinária da Juventude articular junto às Secretarias de Estado a formulação, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas de juventude do Estado, assim como dos programas, projetos e atividades específicos que concorram para a promoção, desenvolvimento e elevação da qualidade de vida e do resgate da cidadania da juventude maranhense (MARANHÃO, 2011, não paginado).

Em São Luís, as políticas de juventude são geridas pela Coordenadoria Municipal de Juventude (COMJUV), que coordena as ações do Conselho Municipal de Juventude (COMJOVEM), do Fórum Municipal de Juventude (FMJ), bem como a elaboração do Plano Municipal para Juventude.

No Brasil, a compreensão da juventude a partir do recorte etário entre 15 e 29 anos está definida na Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005, em seu artigo 11, e nos serve como um primeiro parâmetro para uma definição de juventude no país. A Política Nacional de Juventude divide essa faixa etária em 3 grupos: jovens da faixa etária de 15 a 17 anos, denominados jovens-adolescentes; jovens de 18 a 24 anos, como jovens-jovens; e jovens da faixa dos 25 a 29 anos, como jovens-adultos (BRASIL, 2005). Considerando essa divisão, pode-se perceber que o primeiro grupo já está incluído na atual política da criança e do adolescente, entretanto, os outros dois não estão.

Em 2005, foi encaminhada à Câmara de Deputados uma nova proposta de emenda constitucional, a PEC n. 394/2005, requerendo incluir a expressão “jovem” no capítulo VII e dando nova redação ao Artigo 227 da Constituição Federal.

Entretanto, convém destacar que, mesmo com as medidas adotadas no plano nacional, tinha-se a consciência de que para a Política Nacional de Juventude avançar no atendimento dos direitos fundamentais dos jovens, o país precisaria enfrentar os seguintes desafios: a) ampliar o acesso ao ensino e a permanência em escolas de qualidade; b) erradicar o analfabetismo; c) gerar trabalho e renda; d) preparar para o mundo do trabalho; e) promover uma vida saudável; f) democratizar o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação; g) promover os direitos humanos e as políticas afirmativas; h) estimular a cidadania e a participação social; i) melhorar a qualidade de vida no meio rural e nas comunidades tradicionais.

Considerando a necessidade do enfrentamento dos desafios que se apresentavam para garantir o atendimento dos direitos fundamentais dos jovens, o Plano Nacional de Juventude (PNJ) propõe uma política pública com enfoque no jovem como ator social estratégico do desenvolvimento. Em julho de 2010, no Senado Federal, ocorre a votação e a aprovação da PEC n. 042/2008, conhecida como PEC da Juventude, oriunda da Câmara de Deputados como PEC n. 138/2003, ou seja, após 07 anos tramitando, enfim a política da juventude foi instituída no âmbito legal.

Hoje, o maior desafio enfrentado pelo PNJ é ser transformado em uma política pública de Estado, de modo a ter garantida a sua continuidade, independentemente da vontade política dos governantes que estejam no poder. Nas esferas estaduais e municipais, este também é o maior desafio, já que a descontinuidade das políticas públicas tem sido uma constante em todo o cenário nacional.

Pode-se observar que as manifestações populares que tiveram os jovens como protagonistas em São Luís, surgiram com maior organização somente em 2011, momento em que alguns coletivos se mobilizaram e ações políticas com relevante presença de jovens se fizeram evidentes, tendo como pauta de reivindicação e ou direção para suas ações as questões políticas e culturais.

Após trilhar a trajetória que originou a atenção e atendimento às demandas sociais da categoria juventude, faz-se necessário abordar algumas das concepções sobre juventude, adotadas pelos programas e projetos governamentais pautadas em teóricos que se debruçaram em confirmar a existência de um segmento tão diverso e que requer compreensão também bastante ampliada.

A esse respeito, Bourdieu (1983), em publicação intitulada “A juventude é apenas uma palavra”, define a juventude como sendo uma construção dos adultos que contribui para a realização do controle social, que estabelece uma divisão de poder, assim como a adolescência e a velhice. A separação entre jovens e velhos seria uma forma de manter uma ordem que coloca cada um em seu lugar, respeitando limites sociais invisíveis. Aos adolescentes, é atribuída uma espécie de “irresponsabilidade provisória”, ou seja, em determinados momentos e contextos, é cobrado deles atitudes de adultos, já em outros, são considerados crianças, ou seja, que não são responsabilizados por seus atos. De acordo com o autor, “parece que um dos efeitos mais poderosos da situação de adolescente decorre desta espécie de existência separada que os coloca socialmente fora do jogo.” (BOURDIEU, 1983, p.114).

Nessa perspectiva, subsidiados em Bourdieu (1983, p.2), é possível afirmar que o conceito de juventude é construído socialmente, ainda que tenha uma base social comum, em geral, é constituída por uma fase da vida, entre infância e transição para o mundo adulto, portanto faz-se necessário entendê-la também por suas diferenças e desigualdades.

[...] ao tomarmos os jovens como uma unidade social, grupo dotado de interesses comuns, corremos o risco de perdermos de vista as diferenças e desigualdades que marcam as muitas formas de exercer este período da vida, marcado por significativas diferenças relativas às condições de vida, às relações mantidas para com o trabalho e ao orçamento do tempo, nas vidas dos sujeitos.

Deste modo, fica evidenciada a compreensão da juventude, enquanto categoria permeada de tensões, configurada enquanto ciclo de vida, ao mesmo tempo em que são considerados os aspectos socioculturais destes jovens como elementos constituintes e que não se contrapõem.

A partir da leitura de autores que respaldaram a elaboração do presente trabalho dissertativo como Carrano (2000, 2007, 2010), Dayrell (2003, 2007), Spósito (2002), Pais (1990, 1993), Brunel (2004) entre outros, foi possível identificar um novo entendimento sobre juventude, que emerge do conjunto de transformações permanentes que afetam este segmento. O jovem tem vivido num mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir. O diálogo com ele nos ajuda a compreender o universo a que pertencem.

É neste contexto que diversas abordagens se referem a uma ideia de juventude num sentido plural - juventudes -, em decorrência da diversidade presente neste grupo, que possui ciclos de vida marcados por percursos os mais distintos possíveis e que estão, permanentemente, em mutação, quando se observam, por exemplo, os recortes de gênero, classe, etnia etc.

Com relação às concepções de juventude que se inscrevem como categorias teóricas da presente pesquisa, aprofundaremos, a seguir, a reflexão sobre aquelas defendidas por teóricos que respaldam a construção da presente subseção. Destacamos, inicialmente, a concepção de juventude apresentada por Pais (1990, p.140), que considera que:

[...] a juventude começa por ser uma categoria socialmente manipulada e manipulável e, como refere Bourdieu, o facto de se falar dos jovens como uma 'unidade social', um grupo dotado de 'interesses comuns' e de se referirem esses interesses a uma faixa de idades constitui, já de si, uma evidente manipulação. Na verdade, nas representações correntes da juventude, os jovens são tomados como fazendo parte de uma cultura juvenil 'unitária'. No entanto, a questão central que se coloca à sociologia da juventude é a de explorar não apenas as possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo), mas também - e principalmente - as diferenças sociais que entre eles existem.

O autor indica que existem duas tendências que exprimem as concepções sobre juventude. A primeira trata-se da corrente geracional, associando essa categoria a uma fase da vida, na qual os indivíduos têm um conjunto de atividades em comum, correspondendo a uma faixa etária específica. Nesse sentido, descreve que:

[...] a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada 'fase da vida', prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase da vida - aspectos que fariam parte de uma 'cultura juvenil', específica, portanto, de uma geração definida em termos etários (PAIS, 1990, p.140).

Já a segunda tendência fundamenta-se em uma corrente classista, em que a juventude é considerada como um conjunto social diverso que varia de acordo com a classe social a que cada grupo de indivíduos está inserido, estabelecendo, assim, juventudes ou modos de ser jovem.

[...] a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações económicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. Neste outro sentido, seria, de facto, um abuso de linguagem subsumir sob o mesmo conceito de juventude universos sociais que não têm entre si praticamente nada de comum (PAIS, 1990, p.140).

Estas variações de expressões sobre juventude são definidas por Pais (1990) como paradoxos que necessitam de reflexões para se construir uma compreensão do conceito de juventude enquanto construção sociológica. Segundo o autor, há diversas formas de transição de jovem e de ser adulto e estas precisam ser conhecidas.

Com vistas a ampliar a compreensão sobre os paradoxos que permeiam essa categoria teórica, é necessário considerar as vivências desse contingente populacional que, nessa fase da vida, é marcado por certa instabilidade, associada a determinados problemas sociais, principalmente, relacionados ao mundo adulto, ao ingresso no mundo de trabalho, provocando, frequentemente, problemas de outras ordens, como familiar, habitacional, educacional, marginalidade, indefinição de papéis, violência, entre outros.

Segundo Pais (1990), a noção de juventude adquiriu certa consistência social somente a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, começa a se intensificar o prolongamento de tempo entre as duas fases e, junto a isso, somam-se os consequentes "problemas sociais" derivados dos tempos de passagem que hoje em dia caracterizam a juventude, quando aparece referida a uma fase de vida.

Pais (1990, p.151) defende ainda que:

[...] a juventude ora se nos apresenta como um conjunto aparentemente homogêneo, ora se nos apresenta como um conjunto heterogêneo: homogêneo se comparamos a geração dos jovens com outras gerações; heterogêneo logo que a geração dos jovens é examinada como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros.

Nota-se que a proposta do autor é que se reflita sobre as possíveis diferentes descontinuidades e rupturas que marcam a transição dos jovens (determinados grupos sociais de jovens) para a vida adulta. Para isso, é necessário olhar a juventude não apenas como um conjunto social constituído por indivíduos pertencentes a uma certa fase de vida, mas também como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens, ou seja, considerando a diversidade que ora se apresenta.

Camacho (2004) contribui com a análise quando considera que a noção de juventude é construída social e culturalmente, mudando conforme os contextos histórico, social, econômico e cultural dos sujeitos. Deste modo, os estudos sobre a juventude apontam que ela não é um momento estanque, que pode ser explicada a partir de uma única abordagem, principalmente na atualidade, onde a condição juvenil apresenta especificidades. Portanto, não se pode adotar uma única forma de se conceber e viver esta juventude. A esse respeito, muitos pesquisadores chamam a atenção para a necessidade de trabalhar com a categoria *juventude* no plural, considerando-a como *juventudes*.

A concepção de juventude associada a uma fase biológica da vida humana, a um período de transição entre a infância e a vida adulta diz pouco sobre a pluralidade de experiências dos sujeitos jovens. Autores como Abramovay (2007) consideram que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis com realidades sociais distintas. Assim, a juventude é uma construção social, ou seja, resulta da produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens. Nesse processo conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc.

Ao estudar o rejuvenescimento no Brasil, Brunel (2004) aponta que esse fenômeno ocorre a partir dos anos de 1990, período em que começam a surgir as discussões e debates envolvendo uma categoria que foi esquecida durante duas décadas no âmbito das pesquisas educacionais. Segundo a autora, os jovens foram silenciados ao final dos anos 60, no contexto da ditadura. Os esforços de inserção dos jovens nas discussões sobre políticas públicas começam, timidamente, a surgir nos debates e nas discussões nas décadas de 1980 e 1990,

sendo fortalecidas nos anos 2000, principalmente a partir de 2004, no governo Lula, que, em sua gestão, fomentou o desenvolvimento das políticas públicas para a juventude no país.

Ainda sobre a noção de juventude, Dayrell (2007) destaca que a juventude constitui um momento determinado, que não se reduz a uma passagem, mas que assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona.

Para o autor, a concepção de juventude deve ser atrelada à de sujeito social. Dayrell (2003) ampara-se nos estudos de Charlot (2000), que caracteriza este o jovem como sujeito ativo no que se refere às relações sociais que estabelece. Considera que:

O sujeito é um ser singular, que tem história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim, como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e singularidade. [...] o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere (DAYRELL, 2003, p.42).

Nas reflexões desenvolvidas por Charlot (2000 apud DAYRELL, 2003), é destacado que todo ser humano é sujeito, e o que caracteriza este como tal é a qualidade das relações sociais que ele estabelece com o meio do qual faz parte. Segundo o autor, é preciso considerar que existem várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se refere aos contextos de desumanização, nos quais o ser humano é “proibido de ser”, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana.

A manifestação do ser juvenil também perpassa a transformação dos espaços físicos em espaços sociais dando a estes significados e sentidos próprios, como destaca Pais (1993, p.96) “[...] as culturas juvenis, para além de serem socialmente construídas, têm também uma configuração espacial.”. O espaço e tempo são dimensões essenciais no processo de socialização dos jovens, porque se constituem a partir do cotidiano vivido, que é reinventado por eles, onde se relacionam com o outro, trocam saberes, criam representações sociais e culturais e expressam suas formas de ser e de viver.

Ao apropriarem-se dos espaços físicos, os jovens, com seus modos de ser e de viver, produzem territorialidades transitórias, utilizando-se delas como maneira para expressarem comportamentos contrários aos padrões impostos por uma sociedade excludente e injusta.

Dayrell (2007, p.1108) compreende que podem ser consideradas duas dimensões ao tratar a condição juvenil. Nesse sentido, o autor destaca que essa condição:

Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significados a esse momento do ciclo de vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais-classe, gênero, etnia etc.

Constata-se, desse modo, que é necessário atentar para as modificações culturais, sociais e econômicas que vem ocorrendo na atualidade, fruto da globalização desenfreada e do ingresso dos jovens no mercado de trabalho, restringindo seu universo de experiências e campo de possibilidades. A entrada, cada vez mais precoce dessa categoria no mundo do trabalho, impõe a construção de um perfil adulto exigido pelo contexto social. Este processo oportuniza a construção da noção do jovem como sujeito singular que, de acordo com Dayrell (2003, p.44), “se apropria do social, transformando em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém.”.

Para Dayrell e Carrano (2014), as representações que circulam pelas diferentes mídias interferem diretamente em nossa maneira de compreender os jovens. Segundo esses autores, além dos estereótipos já apontados, é muito comum que se produza uma imagem da juventude como uma transição, uma passagem: o jovem como um “vir a ser” adulto. Deste modo, temos a tendência de enxergar a juventude por uma ótica negativa. O jovem é o que ainda não chegou a ser. Nega-se, assim, o presente vivido.

O jovem não é um pré-adulto, pois pensar assim é destituí-lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro. Os autores acrescentam, ainda, a imagem da juventude como problema e ponderam que:

Os índices alarmantes de violência, principalmente os homicídios, o tráfico de drogas, o consumo de álcool e de outras drogas, a ameaça da AIDS e a gravidez na adolescência são fenômenos que contribuem para cristalizar a imagem de que a juventude é um tempo de vida problemático. Enxergar o jovem pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade desse momento da vida. É preciso cuidar para não transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com as dificuldades que possam afligi-la. É preciso dizer que muitos dos problemas que consideramos próprios dessa fase, não foram produzidos por jovens. Esses já existiam antes mesmo de o indivíduo chegar à idade da juventude (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.106).

Ao refletir sobre o imaginário dos jovens relacionado à criminalidade, Arroyo (2015, p.33) considera que:

Essa criminalização moral da juventude e dos adolescentes e de suas famílias, classe e raça termina marcando as políticas, as leis quanto a emprego, moradia, acesso a serviços sociais, a crédito, até mesmo quanto ao acesso e permanência na escola. O mais grave, essa criminalização moral da juventude pobre, negra condiciona o direito à vida e legitima o seu extermínio apenas por ser jovem pobre-negro.

A partir da análise Dayrell e Carrano (2014) e Arroyo (2015), é possível compreender que o imaginário acerca da juventude produzido socialmente reforça a exclusão. Nota-se que justamente essa juventude está sendo morta e, muitas vezes, é responsabilizada pela própria

situação e condição, como algo natural. Sabemos que nem todos os jovens que moram nas periferias, ocupações, favelas, morros e vilas das grandes cidades, podem ser enquadrados como traficantes e marginais (ao contrário, esses são minoria).

Nota-se que as percepções e representações da sociedade e, por vezes, do próprio jovem, se refletem na tensão entre protagonismo e vitimização. Isto é, “cristalizou-se um imaginário social no qual se associa o segmento juvenil – em especial as classes populares – à condição de protagonistas da violência e, mais ainda, à constituição de uma ameaça indiscriminada a toda a sociedade.” (BRASIL, 2009, p.20). Dessa forma, ocorre uma criminalização dessa juventude que, muitas vezes, acaba assumindo esse papel e passando a adotar comportamentos que reforcem essa ideia.

Diante do exposto, fica evidenciada a necessidade de se construir novas práticas e novas formas de se conceber a juventude, onde ela seja reconhecida nas suas potencialidades e possibilidades e não apenas a partir de problemas identificados como sendo inerentes a esta etapa da vida. Somente desta forma será possível conhecer os jovens, identificar e estimular o desenvolvimento de sua capacidade de atuação política, na perspectiva de mudança na atualidade, para que tenham vez e voz cada vez mais ativa na luta por políticas públicas, não apenas para o segmento do qual são parte integrante, mas para a sociedade como um todo.

Sobre a categoria juventude e a amplitude do seu significado, Dayrell e Carrano (2014, p.111) consideram que:

[...] a categoria juventude é parte de um processo de crescimento totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Isso significa entender a juventude mais amplamente e não como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação que será superado quando se entrar na vida adulta.

Assim, os autores deixam claro que a juventude é um momento determinado, mas que não se pode reduzi-la a uma passagem. Para eles, a juventude assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Deste modo, construir uma noção de juventude a luz da diversidade implica considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento numa perspectiva de totalidade, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social.

Diante da revisão teórica proporcionada nesta subseção, foi possível compreender que a juventude é uma categoria que nos remete a um grupo social, fruto da sociedade moderna em que vivemos, e foi se consolidando num contexto de processos de industrialização e

socialização. Assim, seus modos de ser, agir e pensar, representam a diversidade e é justamente nessa forma variada de expressões que se estabelecem as interações entre eles, representando suas condições sociais, históricas, econômicas e culturais frutos do sistema capitalista vigente.

Diante do exposto, compreende-se que existem *juventudes*, e não uma *juventude*, pois as diferentes juventudes se caracterizam pela transitoriedade sujeita a modificações. Ao mesmo tempo em que são vistas como o “futuro da nação”, pois a elas são atribuídas responsabilidades diversas, como com a economia do país, são vistas também como transgressoras da ordem estabelecida, visão esta imposta pelo conservadorismo do “mundo adulto”.

Concordamos que os parâmetros etários instituídos pelos organismos internacionais são importantes para o estabelecimento das políticas públicas, na construção de bases normativas e amparos legais, embora estes não sejam fixos e variem conforme o objetivo, interesses e intencionalidades das instituições proponentes. Como vimos no início desta seção e em termos de investigação para realização deste estudo, o recorte etário possibilitou a escolha e definição de metodologias, auxiliando na análise do fenômeno que constitui objetivo de pesquisa e questão. Dessa forma, compreendemos que a categorização etária utilizada atualmente nas políticas públicas advindas do Plano Nacional da Juventude, que demarcam o período entre 15 e 29 anos, favorece o alargamento deste tempo de “ser jovem” para ampliar as possibilidades do acesso educacional e melhores oportunidades de trabalho, a partir de um maior tempo dedicado aos estudos.

Porém, é notório que jovens pertencentes à mesma faixa etária, de 15 a 29 anos, possuem histórias de vida bem diferentes. Os jovens filhos de pais das camadas populares certamente terão menores condições de mobilidade social, e ingressarão no mercado de trabalho de forma precarizada, bem antes do tempo proposto pela legislação, adotando responsabilidades próprias da vida adulta. Já os jovens com maior poder aquisitivo, viverão o período juvenil de modo diferente, pois sua condição econômica lhes permite total dedicação aos estudos, o acesso a outras formas de conhecimentos, especializações, lazer etc.

Assim, acreditamos ser possível conceituar a juventude desde que se considere que ser jovem implica estar relacionado a um contexto histórico, político, social e cultural de um determinado período, onde todos esses elementos interferem na construção da sua identidade.

Essas concepções marcadas pelas contradições revelam o caráter conservador e equivocado de muitas interpretações, que acabam colaborando para a estigmatização da fase juvenil e ampliam ainda mais os processos de exclusão social que ameaçam os jovens do país,

principalmente das camadas populares. E são justamente esses jovens que recorrem à Educação de Jovens e Adultos em busca de escolarização. Para melhor compreendê-los em suas especificidades e pluralidades, é que se propõe refletir sobre como a juventude chega à EJA.

2.2 A juvenilização na EJA: compreendendo o fenômeno

A presença dos jovens nas turmas da Educação de Jovens e Adultos tem constituído fonte de preocupação entre educadores e pesquisadores. Notadamente, se destaca em um recorte histórico que marca o início da década de 2000 e tem como característica o processo aligeirado de juvenilização.

Essa realidade tem se evidenciado quando são observadas as matrículas de alunos da EJA realizadas nas escolas de todo o país, sejam estas em âmbito municipal ou estadual e que ofertam essa modalidade de ensino, como podemos observar no quadro a seguir:

Tabela 8 – Distribuição de Matrículas da EJA por Faixa Etária, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município de 2013 a 2016

Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Especial e/ou EJA, por Faixa Etária, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município										
Anos	Região Geográfica	Número de Matrículas na EJA - Ensino Especial e da EJA								
		Total	Faixa Etária							
			Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
2013	Brasil	3.830.207	52.156	690.742	582.888	683.570	411.311	373.411	319.551	716.578
	Nordeste	1.519.686	38.841	310.348	206.680	237.414	159.357	142.956	118.615	305.475
	Maranhão	185.991	6.440	36.154	20.196	24.191	20.873	20.309	15.412	42.416
	São Luís	23.017	708	6.671	4.708	3.698	2.003	1.665	1.284	2.280
2014	Brasil	3.653.530	37.482	642.972	572.000	670.378	385.495	339.456	303.193	702.554
	Nordeste	1.465.862	27.718	281.716	209.953	232.645	149.940	133.363	116.902	313.625
	Maranhão	180.787	4.997	33.034	21.177	22.844	19.078	19.535	15.568	44.554
	São Luís	25.099	630	6.134	5.607	4.497	2.372	1.944	1.486	2.429
2015	Brasil	3.491.869	26.688	611.189	564.249	673.360	359.969	300.810	281.139	674.465
	Nordeste	1.361.792	19.649	266.342	204.171	224.935	133.143	113.202	105.068	295.282
	Maranhão	171.517	3.430	30.341	20.467	22.922	18.471	17.378	15.156	43.352
	São Luís	23.784	603	5.550	4.889	4.654	2.537	1.766	1.430	2.355
2016	Brasil	3.482.174	20.656	576.806	589.113	723.850	357.456	288.738	265.202	660.353
	Nordeste	1.330.079	15.176	247.463	205.845	238.551	127.518	107.281	97.549	290.696
	Maranhão	143.849	2.754	27.512	18.304	19.425	13.875	13.927	12.275	35.777
	São Luís	18.108	517	4.935	3.835	3.164	1.621	1.237	1.037	1.762

Observações: O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Não inclui matrículas em turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A faixa etária é calculada considerando a idade do aluno na data de referência do Censo Escolar.

Fonte: INEP (2013, 2014, 2015 e 2016).

Na Tabela 8, notamos um dado bastante interessante que merece análise: as matrículas de EJA vem regredindo com o passar dos anos, tanto em nível nacional, quanto estadual e municipal, que tem se evidenciado com o fechamento de turmas no noturno. Contraditoriamente, é possível verificarmos que o número de matrículas entre jovens de 15 e 29 anos apresenta um aumento contínuo, proporcionalmente ao total de matrículas.

Tabela 9 – Matrículas da EJA entre jovens no Brasil de 2013 a 2016

Anos	Total	Percentual de queda	Alunos entre 15 e 29 anos	Percentual de matrículas
2013	3.830.207	--	2.368.511	61,83%
2014	3.653.530	9,53%	2.270.845	62,15%
2015	3.491.869	9,55%	2.208.767	63,25%
2016	3.482.174	9,97%	2.247.225	64,53%

Fonte: INEP (2013, 2014, 2015 e 2016).

A Tabela 9 revela dois aspectos, o primeiro relaciona-se aos percentuais de queda das matrículas de EJA no país, em que é possível observar uma perda de aproximadamente 10% dos alunos a cada ano, e o segundo, de forma inversa, o percentual de matrículas de alunos entre 15 e 29 anos tem crescido gradativamente com o passar dos anos, caracterizando o fenômeno que elegemos como objeto desta pesquisa: a juvenilização na EJA.

Ao tratar da relação entre juventude e escola, é necessário destacar que o público que está sendo tratado, nesta investigação, consiste em alunos jovens do ensino fundamental na modalidade EJA e, nesse sentido, faz-se necessário conhecer os interesses específicos desse público, que é oriundo, em geral, das classes populares, com uma trajetória marcada por fracassos, que pensa e aprende de maneira distinta e precisa se habituar a uma nova realidade. Esses e outros fatores apontam a diversidade dos sujeitos e requerem uma compreensão de quem são esses jovens.

Para tanto, justifica-se a necessidade de fortalecer os estudos sobre o fenômeno da juvenilização, que representa o ingresso de educandos cada vez mais jovens na EJA. Tal realidade aponta para a necessidade de uma análise sobre os desdobramentos que esse processo traz tanto para a modalidade, como para os sujeitos que dela fazem parte, tendo em vista que a EJA, cada vez mais, recebe um número expressivo de jovens com faixa etária compatível ao ensino regular, no caso, os jovens adolescentes entre 15 e 17 anos.

Spósito (1998, p.3) aponta que: “[...] vive-se um fenômeno de rejuvenescimento dos alunos que participam das classes de EJA, o que a torna, hoje, um dos maiores quantitativos no interior das escolas públicas noturnas do país.”.

Diante da realidade vivenciada com este fenômeno, observa-se um aspecto novo no que se refere à configuração dos sujeitos da EJA, onde as turmas, anteriormente compostas, em sua maioria, por adultos que haviam se afastado da escola por longos ou curtos períodos, devido a diferentes situações, agora se configuram por grupos de jovens que não estavam fora da escola, mas que, mesmo estando, regularmente, frequentando as salas de aula do ensino regular, não tiveram suas necessidades de aprendizagem atendidas e ora são “convidados” a ingressarem na EJA.

De acordo com Dayrell (2007), o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio, que o diferenciam e muito das gerações anteriores. Assim, fica evidente que, hoje, a composição das turmas de EJA é totalmente diferenciada, apontando a existência de um novo público nesta modalidade de ensino.

Sobre este público, Dayrell (2003) afirma que a maioria dos jovens que frequentam escolas públicas são jovens pobres, que vivem nas periferias, marcados por um contexto de desigualdade social e apresentam contribuições relevantes para uma compreensão mais ampla da relação entre juventude e escola.

Spósito (2005) identifica o mesmo quadro quando afirma esses jovens 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 (SPÓSITO, 2005 apud DAYRELL, 2007, p.116).

Haddad e Di Pierro (2000) destacam que, em 1998, um terço dos estudantes matriculados em cursos de educação de jovens e adultos tinha menos de 18 anos de idade, número que tem se elevado ao longo de uma década. Com isso, a EJA pode estar se convertendo em mecanismo de aceleração de estudos para jovens com baixo desempenho na escola regular. Dificuldades de todas as ordens encontradas no sistema regular de ensino público, além daquelas de ordem familiar e social, podem estar contribuindo para o aumento da demanda do público jovem na modalidade.

Na aula inaugural do Curso de Pós-Graduação Especialização *Latu Sensu* em Docência da Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica: Juventudes presentes na EJA (ESPECEJJA), oferecido pela Faculdade de Educação da UFMG, Cury (2014) faz uma reflexão sobre uma consequência muito grave do encaminhamento dos jovens de 15, 16 e 17 anos para a EJA, o “não lugar” do jovem, que acaba levando-o para atrações deseducativas:

O que faz, muitas vezes, um gestor de escola... Manda os jovens para a EJA. Ao chegar na escola da EJA, o responsável, diretor ou diretora, pergunta a idade. Se

tiver, por exemplo 16 anos, responde à pessoa que ela não pode ir para a escola (aquí ente aspas) ‘regular’ (como se a EJA fosse irregular ou compensatória). O jovem vai para cá e para lá e, nesse jogo de empura-empura, esse jovem fica sem lugar, e então ele fica disponível para outras ‘deseducações’ de jovens e adultos. [...] Quando a escola convencional da idade apropriada não dá a este jovem o devido acolhimento cultural, não apenas no ensino, mas dos elementos gerais da cultura, ele evade. Ao evadir da escola comum, o primeiro recurso de quem deixou a escola é dirigir-se para a EJA. Quando acolhido, muitas vezes, depara-se com uma turma de adultos ou mesmo de idosos. E o jovem fica no não lugar. Isso traz uma consequência muito grave, que é justamente ele ficar disponível para outro tipo de atração, de modo geral, deseducativa (CURY, 2014, p.27).

Não raro esta situação se apresenta em várias instituições que oferecem EJA no país. A escola precisa ter um sentido para que esse jovem se sinta acolhido, caso contrário, ele pode ser vítima de um “não lugar”. O autor ainda chama atenção para o fato de que se a escola não se adequar às necessidades e interesses dos jovens, de modo a acolhê-los, eles vivenciarão um novo processo de exclusão.

Quando se destaca a não inclusão do jovem nas turmas de EJA como um novo processo de exclusão, é preciso chamar atenção para o fato de que grande parte da juventude que compõe as turmas foi, de certa forma, excluída do Ensino Fundamental dito “regular”; lembrando que a EJA, não é uma modalidade de ensino “irregular” e hoje não possui mais caráter de suplência, devendo ser considerada regular por ser também Ensino Fundamental.

Carvalho (2009, p.1), ao apontar as possíveis causas para o aumento deste fenômeno, destaca que:

A inserção do jovem nesta modalidade de ensino tem se configurado como um fator desafiador para uma nova forma de fazer a EJA. A juvenilização, intensificada na contemporaneidade, decorre das deficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar, da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno a escola, entre outras.

Deste modo, a juvenilização nas turmas da EJA tem se justificado como consequência de problemas que vêm se apresentando ao longo do tempo na educação do país, como a evasão e a repetência; a necessidade do trabalho, onde a formação passa a ser secundarizada, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de buscar a certificação, ainda a dificuldade de acesso e a desmotivação para permanecer na escola e concluir os estudos dentre outros.

Os problemas mais recorrentes referentes ao fracasso escolar, apontados por pesquisas como as de Brunel (2004) e Carvalho (2009), apontam que os mais graves estão relacionados aos altos índices de repetência, nas taxas de evasão, no baixo desempenho dos alunos nas provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na falta ou na precária existência de estrutura física das escolas, no despreparo dos professores etc. As escolas

públicas não estão conseguindo atender à diversidade de necessidades dos seus alunos e tem dificuldades em identificar as verdadeiras causas dos problemas de aprendizagem dos educandos. Diante desse quadro, acreditam que a transferência desses alunos para a EJA poderá resolver a situação.

Nas trajetórias escolares vivenciadas por jovens na EJA, é comum que tenham recordações negativas, sensação de incapacidade, o que fazem com que atribuam a si mesmos a “culpa” pelo seu fracasso escolar, e este sentimento vai destruindo sua autoestima.

Brunel (2004, p.32-33), em sua investigação sobre o tema, levanta questionamentos fundamentais para aqueles que desejam conhecer melhor quem são os sujeitos que frequentam as turmas de EJA:

Por que estes jovens desistiram ou abandonaram a escola regular? Quais são os projetos e os serviços oferecidos pelo sistema público, no que se refere à educação de jovens e adultos? Qual é o peso da reprovação nesse fenômeno? Quais foram os principais fatores que interferiram no momento da escolha por essa modalidade de ensino? Os fatores econômicos são os mais determinantes? Os fatores cognitivos são os que mais interferem? Recuperar o tempo perdido é fundamental neste contexto? Existe realmente um desencanto dos jovens pela escola regular?

Diante deste quadro, a crescente inserção dos jovens e também adolescentes nas turmas de EJA traz consigo grandes desafios. Ao ser “convidado” a ingressar na EJA, por não se “enquadrar” no modelo do Ensino Fundamental idealizado, o jovem acaba entrando em uma modalidade que também não se encontra preparada para recebê-lo.

Dayrell (2007) ressalta que a escola se abriu para receber um novo público, mas ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade. O autor aponta, ainda, que a escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta. Estes elementos evidenciam ainda mais o despreparo para o atendimento educacional que possuem as escolas diante deste “novo” público.

A questão do trabalho também assume lugar de destaque quando se discute a juvenilização na EJA, principalmente porque os jovens das camadas populares, em geral, precisam trabalhar durante todo o dia e acabam optando por estudar no período da noite. Nesse sentido, precisam conciliar escola e trabalho, sendo necessário cursar o ensino noturno, pela flexibilidade e disponibilidade que a modalidade proporciona.

Sobre esse aspecto, Dayrell (2007) diz que para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil.

Os jovens precisam sentir que a escola é um local para a ampliação de possibilidades, de inserção no mundo do trabalho, e sobre esse processo Carvalho e Lima (2017, p.81) apontam que:

Os jovens, quando chegam à EJA, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com o histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Em decorrência desse perfil, é que se tem notado a presença de jovens cada vez mais novos na EJA. Tem sido comum que muitos deles se sintam perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego, à importância do estudo para sua vida e à necessidade do retorno à escola para sua inserção no mercado de trabalho.

O que percebemos é que a juventude chega à escola com poucas expectativas em decorrência de suas experiências de aprendizagem fracassadas e excludentes, e a escola não consegue promover uma identificação do jovem com suas práticas, alimentando ainda mais a desmotivação e desinteresse, já que o aluno não se sente contemplado em seus interesses e necessidades.

Arroyo (2007, p.6) apresenta as perguntas essenciais que povoam a existência desses jovens:

Que traços têm caracterizado ou que marcas poderíamos encontrar na construção dos jovens e adultos populares? O que lhes afeta mais? O que os desestrutura? O que os interroga? Como eles se interrogam sobre si mesmos, sobre a sua própria construção?

Segundo o autor supracitado, não houve a integração das camadas populares à sociedade de bem-estar e de consumo, mas, pelo contrário, esses sujeitos foram ficando cada vez mais segregados. A ordem neoliberal exacerba esse processo cada vez mais e atribui exclusivamente ao próprio indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso.

Percebe-se, a partir do exposto, que a EJA tem funcionado como “válvula de escape” para solucionar questões e problemas presentes nas instituições de ensino e, a escola, em muitos casos, desloca os alunos em situação de defasagem para o ensino noturno, para livrar-se dos problemas que não conseguiu solucionar no ensino regular, o que certamente não resolverá, apenas aumentará o contingente de jovens excluídos de um processo educativo.

Dayrell (2003, p.187) propõe às escolas o desenvolvimento de uma “pedagogia da juventude” para que sejam ultrapassados os principais obstáculos da escola frente ao atendimento dos jovens, quando afirma que:

No cotidiano da escola, significa superar as visões negativas e preconceituosas a seu respeito e percebê-lo como ele realmente é, além da sua condição de aluno. É um indivíduo que ama, sofre, se diverte, pensa a respeito das suas experiências e possui desejos e propostas para melhorar sua condição de vida. Levar em conta o jovem como sujeito é adequar a escola a uma “pedagogia da juventude”, considerando os

processos educativos necessários para lidar com um corpo em transformação, com os afetos de sentimentos próprios dessa fase da vida e com as suas demandas de sociabilidade.

Ou seja, a escola precisa reconhecer o jovem que existe antes mesmo dele ser um aluno, complexo, diverso, ativo e capaz e, a partir destes elementos, adaptar a ele seus processos educativos. Somente assim, a escola realmente cumprirá com sua finalidade de estar acessível a todos que a ela buscam e necessitam, podendo encarar a juvenilização não como um problema, mas como uma realidade que precisa ser atendida com respeito e qualidade.

Para identificar o perfil desses jovens cada vez mais jovens na EJA é que está posta a subseção a seguir, no sentido de compreender essa presença massiva, que dá origem a uma diversidade que merece atenção e estudo investigativo.

2.3 O perfil dos educandos da EJA na atualidade: a presença de jovens cada vez mais jovens

Para conhecermos o perfil dos educandos da EJA, faz-se necessário recuperar, na trajetória da modalidade, quem são os sujeitos que historicamente tem ingressado nessas turmas, quais são suas expectativas diante do retorno à escola, que conhecimentos têm a respeito do mundo externo, sobre si mesmos e sobre as outras pessoas, quais são suas expectativas com relação à escolaridade.

Considerando este conjunto de elementos, podemos conseguir uma aproximação sobre quem são, de fato, estes educandos, o que buscam da escola, como esperam que esta atenda às suas demandas e necessidades de formação.

O primeiro aspecto que precisa ser levado em conta é que pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade. A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, indígenas, afrodescendentes, descendentes de europeus, asiáticos e dentre outros aspectos.

Ao pensar em sujeitos da EJA, é preciso considerar homens e mulheres maiores de 15 anos, sujeitos de toda a diversidade étnica, religiosa, sexual, política brasileira e sujeitos a toda desigualdade social existente nesse país. Por isso, a EJA, em sua essência, é marcada pela diversidade.

Ao problematizar a diversidade na EJA, Arroyo (2005) compreende que não se pode separar o direito à escolarização dos direitos humanos. Segundo ele, os “jovens-adultos”, mesmo que tenham estacionado, em algum momento e por razões diversas, o seu processo de escolarização, não “paralisam” os “processos de sua formação ética, identitária, cultural, social e política” (ARROYO, 2005, p.24-25). Segundo o autor, é preciso reconhecer que os sujeitos da EJA, “protagonizam trajetórias de humanização”, participando das lutas sociais pela garantia de seus direitos. E acrescenta ainda que, historicamente, os sujeitos da EJA “são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência”, e seu “nome genérico oculta essas identidades coletivas” (ARROYO, 2005, p.29). Nesse sentido, a garantia dos direitos sociais dos sujeitos da EJA pelo Estado inscreve-se numa luta mais ampla para que seja devolvida a identidade que lhes foi negada geração após geração.

Deste modo, o conhecimento da história da EJA e, especialmente, da história de vida das pessoas que dela fazem parte, a diversidade de contextos e, ao mesmo tempo, a similaridade dos problemas e entraves, é essencial no sentido de estabelecer um perfil desse público, na tentativa de compreender também como o fenômeno da juvenilização foi se intensificando com o passar dos anos.

De acordo com o Censo Escolar de 2016, o Brasil possuía cerca de 3,48 milhões de pessoas matriculadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Destas, 14,53% são de jovens com idades entre 15 e 17 anos (INEP, 2016) e, pela sua idade, deveriam estar no ensino regular, cursando o ensino médio. Os dados relativos ao Maranhão e São Luís também merecem destaque como podemos observar na Tabela 10.

Tabela 10 – Os jovens e sua matrícula na EJA no Brasil, Maranhão e São Luís - 2016

Dados	BRASIL	MARANHÃO	SÃO LUÍS
População jovem – 15 a 29 anos	50,5 MILHÕES	1.9 MILHÕES	320.779
Percentual da população jovem	24,51%	27,79%	29,62%
Matrícula total da EJA	3.482.174	26.296	5.978
Matrícula entre 15 e 17 anos	16,56%	12,97%	37,35%

Fonte: IBGE (2016) e INEP (2016).

O município de São Luís apresenta o maior percentual de matrícula de jovens entre 15 e 17 anos (37,35%), revelando um processo de juvenilização que chama atenção, pois esses alunos compõem um perfil distinto ao que tradicionalmente era concebido na EJA, formado pelo adulto trabalhador que precisou deixar os estudos por um dado contexto sócio econômico. Estes alunos são oriundos do ensino regular e possuem entre 2 e 3 reprovações,

nunca deixaram a escola, mas são envolvidos em uma série de dinâmicas ligadas ao fracasso escolar.

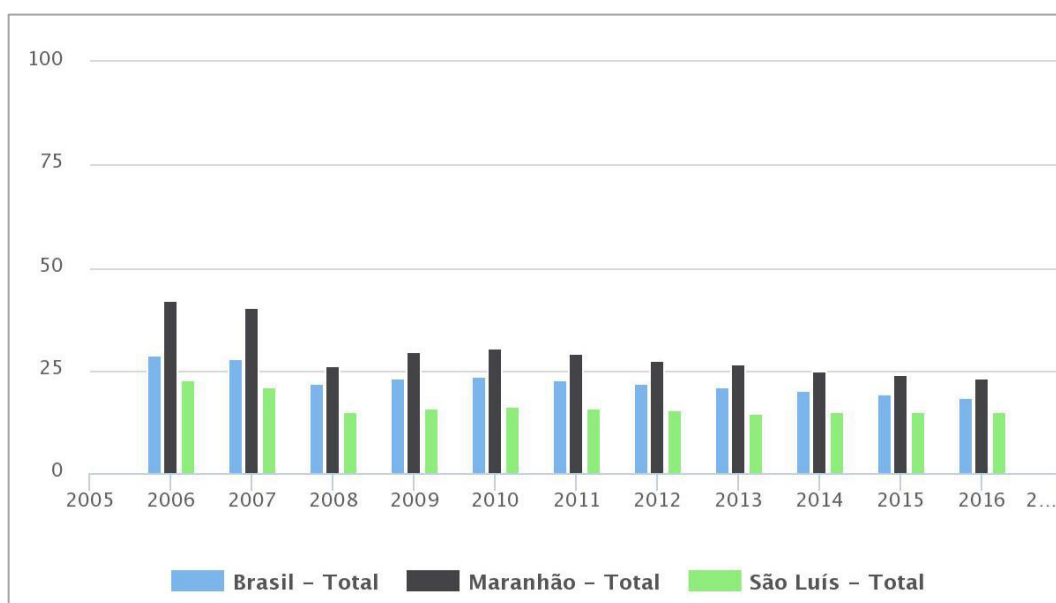
Sobre o ingresso do jovem na modalidade EJA, Carvalho (2009, p.7804) retrata que:

As deficiências do sistema de ensino regular público, como a evasão, repetência, que ocasionam a defasagem idade/série, a possibilidade de aceleração de estudos (como o fato de concluir em menor tempo o Ensino Fundamental e Médio) e a necessidade do emprego contribuem para a migração dos jovens à EJA.

Estes alunos possuem históricos de repetência, abandono, evasão no ensino regular, aumentando a demanda de alunos jovens com defasagem idade/série que ocasionam a matrícula na EJA, que, anteriormente, focava seu atendimento mais no público adulto.

A distorção idade-série representa um grave problema da educação no Brasil, conforme demonstram as informações do Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distorção Idade Série Brasil – Maranhão e São Luís de 2005 a 2016



Fonte: INEP (2017).

O Gráfico 1 aponta que a distorção idade série no Brasil, no Maranhão e em São Luís apresentou redução, mas tem se mantido praticamente nos mesmos patamares desde 2014.

Tabela 11 - Distorção Idade-Série por localização, no Ensino Fundamental em 2016

Abrangência	Localização	Ensino Fundamental	
		Anos Iniciais	Anos Finais
Brasil	Total	14,2	29,7
Brasil	Urbana	12,7	28,0
Brasil	Rural	20,3	40,6
Maranhão	Total	16,5	66,0
Maranhão	Urbana	15,0	71,8
Maranhão	Rural	18,4	61,9
São Luís	Total	16,0	24,5
São Luís	Urbana	16,4	24,2
São Luís	Rural	14,7	25,9

Fonte: INEP (2016).

Ao analisarmos a Tabela 11, alguns dados chamam a atenção: a distorção idade-série se dá de forma mais intensa nos anos finais do ensino fundamental, independente da esfera administrativa. Percebemos, ainda, que em São Luís, um a cada quatro alunos possuem distorção nos anos finais do ensino fundamental.

Justamente esses alunos são “encaminhados” para a EJA, compondo uma demanda excluída do ensino fundamental regular que, certamente, carregam consigo uma imagem negativa de seu processo educacional.

A imagem que os educandos têm da escola tem muito a ver com àquela que têm de si mesmos dentro dela. Experiências passadas de fracasso e exclusão normalmente produzem nos jovens e adultos uma autoimagem negativa. Nos mais adultos, a baixa autoestima se traduz em timidez, insegurança e bloqueios. Nos mais jovens, é comum que a baixa autoestima se expresse pela indisciplina e autoafirmação negativa.

Outro elemento bastante preocupante é o alto índice de distorção idade-série no estado do Maranhão, principalmente nos anos finais, com isso um significativo contingente dos estudantes que alcancem o ensino médio, chegará com idade acima da ideal.

Já em São Luís, os índices são mais animadores, tendo como referência as taxas nacionais, pois estão abaixo das médias, tanto na zona rural quanto urbana, mas ainda assim aumentam a demanda da EJA, como visto anteriormente.

Nota-se que, entre o público que frequenta a EJA, é cada vez mais reduzido o número daqueles que não tiveram nenhuma passagem anterior pela escola. Para muitos jovens e adultos, predomina a ideia baseada na vivência de uma escola tradicional, onde o educador

exerce o papel de detentor do conhecimento e o educando de receptor passivo desse conhecimento.

É também nesta modalidade de ensino que encontramos um grande número de pessoas excluídas socialmente, marginalizadas, que buscam, na escola, uma oportunidade de melhoria da qualidade de vida, de igualdade social e de ascensão profissional. A melhoria pode se dar além do campo profissional, nas relações sociais e familiares, no desenvolvimento da posição do indivíduo enquanto cidadão e até mesmo na sua relação consigo mesmo. Dentre estes sujeitos, encontram-se aqueles que têm sua presença nas salas de aula justificada pela crença na escola como instrumento para inserção ou permanência no mercado de trabalho.

Muitos jovens tem o ingresso prematuro no mercado de trabalho, o que motiva a preferência de muitos deles em estudar na EJA. O trabalho é fruto da atividade humana intencional que pressupõe a adaptação dos sujeitos às necessidades de sobrevivência, principalmente nas classes populares, onde assumem precocemente as responsabilidades da vida adulta, ocupando ofertas de trabalho precárias e com baixa remuneração. Somente com o aumento da escolaridade, este público terá maiores chances de conseguir empregos formais (CARRANO, 2007).

Convém destacar que a relação trabalho e educação, para os jovens de classe popular, tem um significado muito determinante, em razão da priorização do trabalho para garantir a sua sobrevivência e de sua família. A educação situa-se, portanto, em segundo plano, a busca pela escola, pelo conhecimento formal, é compreendida como uma forma de atender aos requerimentos de formação exigidos por um mercado de trabalho em constante mutação, decorrentes dos processos de inovações tecnológicas e de reestruturação produtivas.

Com relação às novas configurações do setor produtivo e o rápido crescimento econômico da última década, abriu-se espaço para ações que melhorassem a situação da população entre 15 e 29 anos que exerce atividades remuneradas, onde a existência de políticas públicas que promovessem a inserção do jovem no mercado de trabalho, visando reduzir o desemprego juvenil passassem a ser implementadas pelo governo brasileiro, mas isso somente até 2013.

Após este período, a crise econômica que atingia a economia mundial, revela-se ainda mais perversa que nos períodos anteriores, onde as medidas de ajustes de gastos e reformas na legislação trabalhista e previdenciária, propostas pelo governo que sucedeu a Presidenta eleita Dilma Rousseff, conduzem a uma nova realidade, com restrição aos direitos do trabalhador conquistados ao longo de décadas, constituindo-se em preocupação para o jovem trabalhador, que assiste a extinção de políticas e redução drástica de vagas no mercado de trabalho.

De acordo com dados do IPEA (2013), dos 10,6 milhões de jovens de 15 a 17 anos, mais de 1 milhão não estudavam nem trabalhavam; 584 mil somente trabalhavam e não estudavam e, aproximadamente, 1,8 milhão conciliavam as atividades de estudo e trabalho. Entre os jovens que não estudavam nem trabalhavam, é possível observar as características típicas de exclusão social brasileira: negros (64,87%), mulheres (58%) e a imensa maioria (83,5%) é pobre, com rendas familiares inferiores a 1 salário mínimo.

É importante salientar que esta elevada porcentagem de jovens trabalhadores na faixa de 15 a 17 anos, a despeito dos dispositivos legais que permitem o trabalho apenas na condição de aprendiz, apontam que esta relação se dá em precárias condições de inserção ocupacional e, ainda mais, revelam a gravidade deste contexto. Quanto mais cedo ocorrer a entrada no mundo do trabalho, menor será a escolaridade, e o tipo de ocupação tende a se situar no interior das menos qualificadas e mais precárias.

Sobre o perfil de jovens atualmente chamados “nem-nem”, que são aqueles que não estudam e não trabalham, de acordo com o IBGE (2015a), em 2013, um em cada cinco jovens brasileiros (20,3%) não trabalhava, nem estudava. O perfil do “nem-nem” mostra que eles têm, geralmente, escolaridade menor em relação aos outros jovens e que a maior parte dos representantes dessa “geração”, além de serem mulheres, negros e pobres, está concentrada no Nordeste do Brasil. Assim, a proporção de jovens ocupados vem caindo desde 2013, de acordo com a PNAD (2016), em pesquisa produzida pelo IBGE. Após atingir o pico de 44% em 2012, os jovens ocupados eram apenas 37% em 2016.

É diante deste quadro de exclusão dos jovens que a escola coloca em “cheque” seu papel enquanto mecanismo de ampliação de oportunidades, por meio da qualificação. Sobre esse aspecto, Carvalho e Lima (2017, p.82) destacam que:

[...] a classe trabalhadora, que depende do ensino público para sua qualificação, além de não a obter, perde também a consciência mais ampla da cidadania, na medida em que é levada a confundir cidadania com escolarização. Assim, a educação pública tem promovido a formação de trabalhadores com pseudoqualificações, tendo como consequência sua inserção precária no universo do trabalho.

Os jovens trabalhadores que compõem a EJA estão inseridos nesse contexto e, independente das diferenças existentes entre estes sujeitos, eles chegam à escola com um projeto de vida do qual a escola é parte integrante, quando não, esperam encontrar, nesse processo formativo, possibilidades de inserção no mercado por meio da sua qualificação. É isso o que afirma Dayrell (1996, p.144):

Portanto, os alunos que chegam à escola são sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos

consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro de um campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos.

Diante deste cenário, reafirma-se a percepção sobre a heterogeneidade entre a população atendida na Educação de Jovens e Adultos, com características e especificidades distintas, movida por intenções e interesses também distintos, mas o que podemos constatar é que uma grande parte dos alunos da modalidade são sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, que os coloca numa condição de exclusão social em quase todas as dinâmicas sociais.

Em se tratando das redes públicas de ensino, é possível afirmar sobre os sujeitos presentes nas classes de EJA, que se tratam de jovens pobres, oriundos das classes populares, que experimentam trajetórias de escolarização acidentadas, injustas e desiguais. Buscam na escola mecanismos de mobilidade social ou certificações que possibilitem avanços acadêmicos e, principalmente, econômicos.

É necessário que a escola saiba quem são os jovens e adultos que chegam até ela, conheça suas expectativas e, partindo dessas informações, defina as prioridades do seu projeto educativo, estabelecendo objetivos e propostas metodológicas que atendam aos interesses desses alunos.

Sobre as novas formas de se conceber a escola e seu fazer pedagógico, Arroyo (2011) destaca que a EJA, ao se constituir como modalidade de educação, ultrapassa os limites da escolarização e da era de transmissão de conteúdos, relacionando-se ao processo educativo voltado para a formação humana de sujeitos (e não simplesmente alunos), que estão situados em um tempo de vida e que possuem especificidades próprias.

É possível perceber, no cotidiano da EJA, que os sujeitos são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, designados por diversos nomes, muitas vezes ligado à questão do fracasso escolar. Arroyo (apud ANDRADE, 2011, p.1) chama a atenção para “o discurso escolar que os trata, *a priori*, como os repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional”.

Faz-se necessário, portanto, superar essa visão preconceituosa, que contribui para fragilizar ainda mais a autoestima desses sujeitos, de modo que escola e educadores adotem novas concepções e propostas de EJA, comprometidas com a formação humana, na perspectiva da emancipação. Nesse sentido, devem partir da compreensão de quem são esses sujeitos com os quais devem se comprometer, para atender suas necessidades, desejos e expectativas de formação.

O processo de conhecer, para atender esses sujeitos e seus anseios deveria partir de uma escuta sensível, que possibilitaria a construção de uma imagem menos estigmatizada e uma educação mais significativa, repleta de sentidos e significados para os alunos. Nessa perspectiva, a recomendação de Arroyo (2007) é de que se torna, cada vez mais urgente, a produção de pesquisas que reconstruam uma imagem positiva da Educação de Jovens e Adultos, superando um preconceito ainda dominante.

Esse educando é estigmatizado pelo senso comum. Muitas vezes trabalhador informal, desempregado, excluído. A violência presente em nossa sociedade é responsabilidade dessa demanda das camadas populares. Trabalhadoras e trabalhadores cansados, infelizes, habituados a desumanidade ao sofrimento. O olhar de reprovação e preconceito que lhes é dirigido acaba por expulsá-los do espaço educativo. Qual julgamento de valor é imposto? Quais imagens sobre eles são construídas por educadores e educadoras? (ARROYO, 2007, p. 6).

É justamente a falta de conhecimento que move a construção desse discurso segregador e marginalizante. Segundo o autor, é necessário disseminar pesquisas sobre EJA, para que a educação de jovens, adultos, trabalhadoras e trabalhadores torne-se mais humana, a partir da desconstrução dessas concepções preconceituosas e bastante equivocadas, possibilitando uma inclusão real, onde o respeito e o reconhecimento de todos os cidadãos sejam um princípio básico.

Outro elemento constituinte do perfil dos sujeitos da EJA é o fato desses educandos trazerem uma bagagem de conhecimentos de outras instâncias sociais, visto que a escola não é o único espaço de produção e socialização dos saberes. Essas experiências de vida são significativas e devem ser consideradas e respeitadas em todo fazer da EJA, entretanto não é isso que acontece.

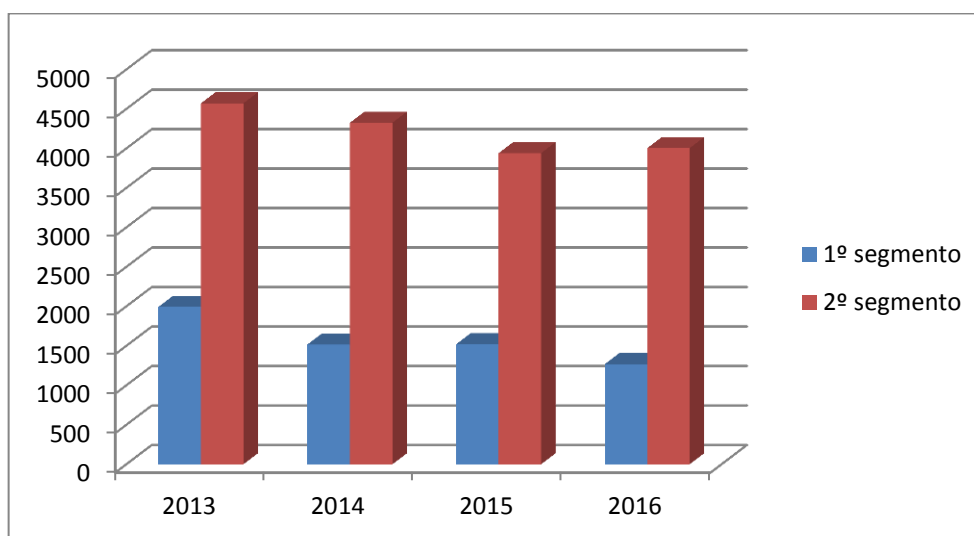
A esse respeito, Arroyo (2001) destaca que, em relação ao perfil dos sujeitos da EJA, de que estes não podem ser vistos como quaisquer jovens nem quaisquer jovens e adultos. Reforça que eles são sujeitos concretos com suas realidades e especificidades. Deste modo, considerar as especificidades dos jovens e dos adultos é reconhecer que trabalhar com eles não pode ser o mesmo que trabalhar com crianças: requer espaço apropriado, material e recursos didáticos adequados, currículo diferenciado, que favoreça o estabelecimento de vínculos entre suas realidades e o mundo do trabalho, ou seja, se são outros sujeitos, demandam outras pedagogias.

Em síntese, o público da EJA não apresenta, como elementos constitutivos, somente a característica etária, mas ainda uma diversidade sociocultural, composta por populações do

campo, em privação de liberdade, com deficiências, indígenas, quilombolas, entre outros, que demandam uma educação para e na diversidade.

No município de São Luís, o perfil do público da EJA não difere do apontado anteriormente, são adolescentes, jovens, adultos e idosos que, por algum motivo, não cursaram o ensino fundamental na idade própria.

Gráfico 2 - Matrícula de alunos da EJA na Rede Municipal de São Luís por segmento – 2013 a 2016



Fonte: INEP (2017).

Diante do quadro apresentado, notamos uma redução gradativa do número de alunos matriculados na educação de jovens e adultos que merece melhor investigação. Partimos da ideia de que ainda existem problemas com relação à oferta, que se distinguem de problemáticas anteriores, como a exclusão da EJA nos recursos, no livro didático, na merenda escolar, dentre outros que assolaram a EJA por diversos anos.

Hoje, estes problemas ainda se fazem presentes, mas em menor proporção, e a dinâmica é outra, temos uma população que necessita ingressar na escola, ou por ser analfabeta, ou por não ter concluído o ensino fundamental, mas está inserida precariamente no mercado de trabalho, com dificuldades para conciliar esta atividade com os estudos. De acordo com o IBGE (2016), 1,3 milhão de jovens brasileiros entre 15 e 17 anos deixaram a escola sem concluir os estudos, e destes, 52% não concluíram sequer o ensino fundamental.

Outro elemento que pode justificar a diminuição das matrículas na EJA pode estar relacionado ao fato de que nem entre a população, nem entre o poder público, está consolidada a ideia de educação ao longo da vida enquanto direito de todos. Assim, um jovem ou adulto nem sempre se percebe como alguém que tem direito à educação e o poder público

não estimula nem realiza uma mobilização efetiva para que essas pessoas voltem ou comecem a estudar.

A percepção de recursos também pode ser responsável pela redução da oferta de EJA pelos estados e municípios, pois apesar da EJA estar incluída no FUNDEB, ela é a modalidade que menos recebe recursos do financiamento. Uma matrícula em EJA vale 80% do que vale a matrícula de um aluno na primeira fase do ensino fundamental urbano, e isso incentiva muito pouco o investimento nessa modalidade educacional. Deste modo, temos poucas escolas em funcionamento da EJA, aumentando as distâncias de deslocamento dos alunos, colocando-os em risco permanente devido às questões de violência nos bairros, e esses fatores, somados, inviabilizam a procura por matrícula, mesmo entre aqueles que desejam e necessitam retornar à escola.

Por fim, outro elemento que poderia justificar a redução das matrículas na educação de jovens e adultos refere-se à qualidade da oferta. A EJA ofertada somente no noturno, um currículo que dialoga pouco com a cultura, necessidades e interesses dos educandos, ou seja, um modelo escolar do qual ele tem apenas lembranças negativas e já foram excluídos não apresenta atrativo algum. Deste modo, é necessário aprofundar a investigação sobre estes elementos, os quais tem dinamizado a redução de matrículas na EJA, para indução de políticas, ações e estratégias, pois a demanda existe, mas está bem longe das salas de aula.

Durante a realização deste estudo, a SEMED subsidiou a investigação com diversos documentos, dentre eles “O perfil do aluno da EJA de São Luís”, realizado em novembro de 2016, que foi elaborado a partir de uma parceria com a Fundação Vale, visando subsidiar a implementação do EJA Pro. Embora não englobe toda a rede, é possível identificar alguns traços do perfil da EJA.

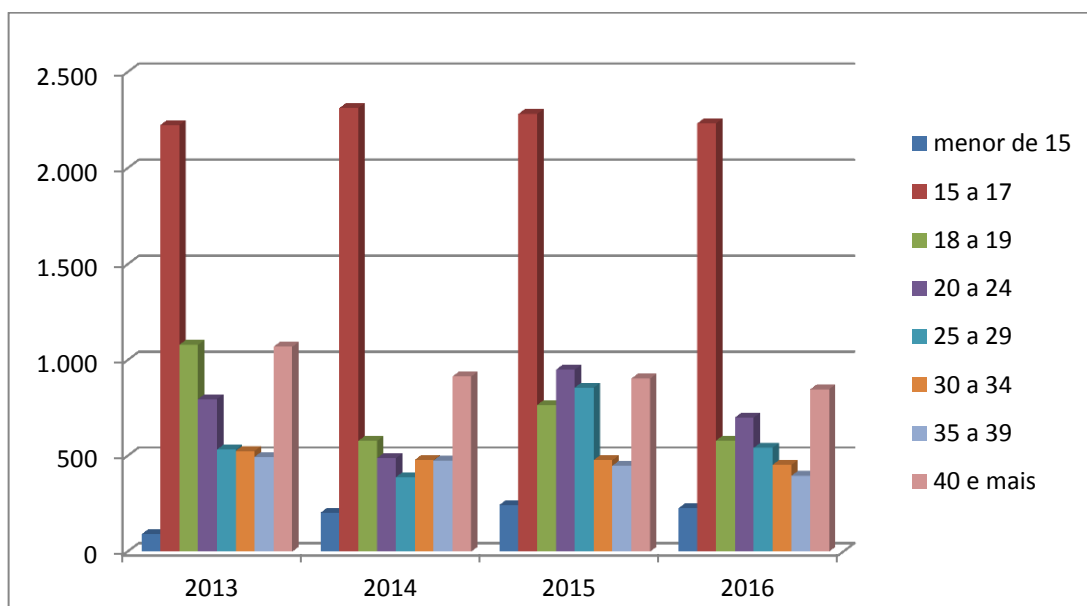
De acordo com o perfil do aluno da EJA identificado pelo documento, 61,80% dos alunos matriculados possuem entre 15 e 19 anos; 62,2% estão no II segmento, equivalente aos anos finais do ensino fundamental; 50,8% são mulheres; 68,2% declaram-se pardos; 76% são solteiros; 33,2% não possuem filhos, embora 52% tem de 1 a 3 filhos; 48,4% trabalham, sendo que destes 42,6% possuem trabalho fixo, mas sem carteira assinada; 80,7% já frequentaram a escola anteriormente, sendo que 39,8% foram transferidos do diurno para a EJA noturno; 66,4% frequentam a EJA com o objetivo de concluir os estudos e 29,7% esperam conseguir um emprego após concluir os estudos (SÃO LUÍS, 2016).

O perfil elaborado pela SEMED revela que a “transferência” de alunos do ensino regular para a EJA é algo bastante rotineiro, chegando a quase 40% dos casos. Considerando este alto percentual identificamos uma prática que tem se disseminado em todo país,

evidenciando que estes jovens, em sua maioria, já tiveram uma experiência escolar frustrada e, muitas vezes, não fizeram a opção em estudar na EJA, mas foram conduzidos à modalidade por alguma situação de fracasso no ensino regular, confirmando um processo de exclusão.

Com os dados levantados na pesquisa, foi possível identificar que o público da EJA vem se modificando ao longo dos anos, sendo que o aumento significativo de alunos entre 15 e 17 anos é o aspecto que mais chama atenção, como podemos observar no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Matrícula de alunos da EJA da Rede Municipal de São Luís por faixa etária – 2013 a 2016

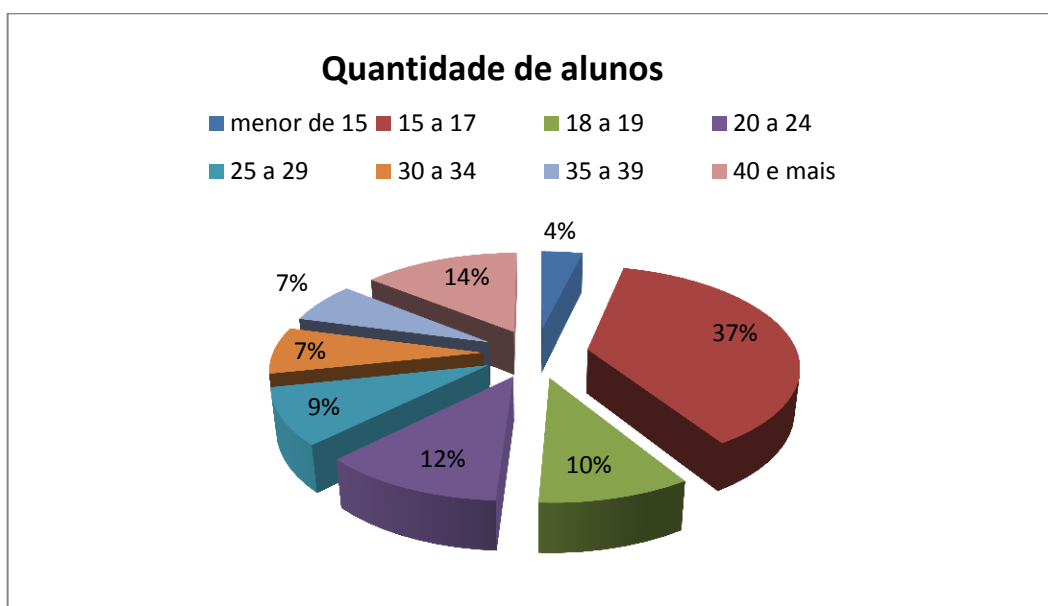


Fonte: INEP (2017).

As matrículas de 15 a 17 anos dispararam em todos os anos, mantendo certa estabilidade comparadas com as demais faixas etárias que apresentam queda gradativa.

Consideramos interessante fazer uma ressalva para um dado registrado no Gráfico 3, que se refere à matrícula de alunos na EJA menores de 15 anos, e tem crescido com o passar dos anos. Em 2013, eram 91 alunos e em 2016 chegaram a 226 estudantes. Esse número evidencia o descumprimento do Art. 38 da LDB n. 9.394/1996, que estabelece a idade mínima de 15 anos para ingresso na EJA. Nota-se que a iniciativa ilegal e irresponsável dessas escolas tem transformado a EJA num depósito de excluídos do ensino regular, quando não sabem o que fazer com alunos que consideram “problema”, encaminhando-os para o turno noturno.

Gráfico 4 - Matrícula de alunos da EJA da Rede Municipal de São Luís por faixa etária em 2016



Fonte: INEP (2016).

Quando analisados os dados da matrícula de EJA do ano letivo 2016, na rede municipal de ensino, foi possível estimar as proporções encontradas de jovens entre 15 e 17 anos. Conforme aponta o Gráfico 4, 37% dos alunos matriculados na EJA em 2016 estão na faixa etária de 15 a 17 anos, e este número se expressa, de forma mais marcante, principalmente no II segmento.

Nesse sentido, atualmente, os adolescentes tem sido presença marcante nas escolas de EJA da rede municipal de ensino de São Luís. A grande maioria é oriunda de um processo educacional fragmentado, marcado por frequente evasão e reprovação no Ensino Fundamental regular. Esse processo tem evidenciando a configuração de uma nova identidade para esta modalidade de ensino, fazendo com que o perfil da EJA seja compreendido à luz desse segmento crescente. Isso tem significado, de acordo com Carrano (2007, p.9), uma necessária abertura para trabalhar com a heterogeneidade de culturas, de idades, de interesses, de traços e perfis individuais, o que sugere não ser mais viável ficarmos presos a uma homogeneidade abstrata.

Diante do exposto, os jovens da EJA, hoje, apresentam um perfil bastante diferenciado do que se poderia traçar em décadas passadas, onde a característica principal era o aluno trabalhador, operário de fábrica, já com família constituída, que retomava ou iniciava os estudos na fase adulta. Atualmente, estamos diante de outro perfil de jovem, outro trabalhador, evidenciando também que a presença de jovens na EJA vem provocando uma

mudança na identidade da modalidade, e essa mudança causa estranheza, principalmente para os jovens que não se sentem pertencentes àquele espaço, mas também para os adultos, idosos e até educadores, que vivem e convivem numa heterogeneidade típica dessa nova configuração, marcada pela diversidade.

Com o intuito de compreender melhor como se dão as relações e percepções dos jovens acerca da sua condição juvenil, inseridos nas turmas de EJA, é que se constitui a próxima seção, onde serão analisados os dados apurados na pesquisa realizada junto aos jovens educandos da EJA da UEB Jornalista Neiva Moreira.

3 A EJA CADA VEZ MAIS JOVEM: TRAJETÓRIAS E SIGNIFICADOS

Considerando os objetivos que norteiam o desenvolvimento da presente investigação, a terceira seção está dividida em três subseções, onde são analisados os dados coletados no campo empírico da pesquisa a UEB Jornalista Pedro Neiva de Moreira.

Na primeira subseção intitulada “O *locus* da pesquisa: um retrato da escola pesquisada”, são analisados aspectos relacionados à infraestrutura física da unidade de ensino.

A segunda subseção “Conhecendo os jovens de quem/com quem falamos – seus modos de vida e trajetórias escolares”, trata dos dados relacionados ao perfil dos educandos jovens da EJA entre 15 e 17 anos que estudam na UEB Jornalista Pedro Neiva Moreira.

A subseção seguinte aborda “Os jovens na EJA: significados e suas percepções sobre a escola”, refere-se ao momento em que abordamos os sentidos e significados que os alunos atribuem à escola e como se percebem enquanto alunos, compondo um quadro diversificado na modalidade, diferentemente do que convencionalmente era estabelecido para a EJA.

3.1 O *locus* da pesquisa: um retrato da escola pesquisada

A escolha da Unidade de Educação Básica Jornalista Pedro Neiva de Santana, como *locus* para a realização desta pesquisa, deu-se a partir do levantamento de dados estatísticos na Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos (SAEJA) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), buscando identificar, para posterior seleção das escolas da rede que atendiam o maior número de jovens na faixa etária entre 15 e 17 anos na Educação de Jovens e Adultos, considerando que este recorte etário indica exatamente um público que deveria estar na educação básica, especificamente cursando o ensino médio e que, por algum motivo, estão ainda no ensino fundamental matriculados na EJA.

O perfil de jovens na faixa etária acima referida atende aos objetivos dessa pesquisa, de conhecer os sujeitos da EJA que se encontram no ciclo da juventude, focalizando especialmente os alunos entre 15 e 17 anos. Pretende-se desvelar esses jovens e seu perfil, como subsídios para o entendimento da juvenilização enquanto fenômeno que promove a reconfiguração da EJA na atualidade.

Para tanto, faz-se necessário refletir sobre os aspectos observados na UEB Jornalista Pedro Neiva Moreira, escola indicada pela SEMED como um estabelecimento de ensino que contava com uma matrícula expressiva de jovens matriculados na EJA.

A UEB Jornalista Pedro Neiva Moreira situa-se no bairro Bequimão, em São Luís, atendendo alunos do próprio bairro e comunidades adjacentes, como Maranhão Novo, Rio Anil, Vila Palmeira, Vila Cristalina, Ipase, Via Expressa, Cantinho do Céu, dentre outras. Em uma região que apresenta extrema vulnerabilidade social, ausência e/ou carência de serviços essenciais, como saneamento básico, saúde e segurança, dentre outros.

A escola foi inaugurada em 2013, recebendo todos os alunos da UEB Mariana Pavão, escola situada nas proximidades do bairro onde está localizada a UEB Jornalista Pedro Neiva Moreira. A UEB anteriormente mencionada, ao encerrar suas atividades, transferiu toda a estrutura já organizada como materiais, equipamentos, pessoal docente e demais servidores, para a escola recém-inaugurada. Inclusive, em termos legais, o estabelecimento ainda formaliza suas documentações (emissão de declarações, certificados, etc.) como UEB Mariana Pavão. De acordo com a secretária da escola, o processo de legalização da escola está em andamento.

Com relação à estrutura física da escola, o prédio é relativamente novo, está em boas condições de uso, possui 8 salas de aula; um refeitório devidamente equipado e mobiliado, uma biblioteca equipada, climatizada, mas com um acervo bibliográfico limitado, transferido da UEB Mariana Pavão, após o encerramento das suas atividades; um laboratório de informática que está desativado, face à falta de condições de uso, pela obsolescência dos equipamentos; dois banheiros para alunos, sendo um masculino e outro feminino; sala de direção com banheiro; secretaria; almoxarifado e sala de professores com banheiro.

A equipe gestora da escola conta com uma gestora geral e uma adjunta que se revezam no acompanhamento das atividades administrativas e pedagógicas da escola, em apenas dois turnos de funcionamento, o matutino e o vespertino. Convém destacar que durante o período de realização da pesquisa, que durou aproximadamente 90 dias, ou seja, três meses, constatamos a ausência das duas gestoras no noturno, o que confirma a percepção da não priorização do referido turno.

A escola conta também com três coordenadores pedagógicos, que atendem aos três turnos, um para cada turno. No caso do noturno, além das atribuições inerentes às questões didático-pedagógicas, a coordenadora acumula outras atribuições relativas à gestão. Constatamos também que essa profissional é o referencial de gestão para os professores e alunos da escola, em razão do trabalho desenvolvido no acompanhamento ao turno e do seu envolvimento com a escola.

Ressalta-se, ainda, que em relação ao acompanhamento das atividades pedagógicas, o noturno conta com um coordenador pedagógico itinerante da EJA e outro da educação

especial, que integram a equipe central da SEMED, que deveriam somar esforços junto à coordenadora da escola na execução das atividades pedagógicas, desenvolvendo ações como formação continuada, apoiando e participando do planejamento e realização dos demais eventos. Entretanto, o acompanhamento se dá de forma superficial, sem um planejamento prévio de visita à escola, subsidiado em avaliação diagnóstica das necessidades da escola. Desse modo, podemos inferir, a partir das observações e informações as quais tivemos acesso, que mesmo tendo sido delegada a essas profissionais a responsabilidade pelo acompanhamento à escola, a presença delas na UEB é muito rara, não contribuindo, portanto, com o atendimento das necessidades da unidade no que diz respeito às questões inerentes às atividades educativas.

As atividades da secretaria contam com uma secretária por turno, e mais 03 auxiliares administrativos também por turno, sendo que alguns estão de licença. Além desses profissionais, o quadro de servidores da escola dispõe de 1 auxiliar de serviços gerais, que é responsável pela limpeza da escola apenas durante o dia, além de 1 profissional que atua na preparação da merenda escolar, e 2 vigias que se revezam entre os 3 turnos. Deste modo, o quadro administrativo e docente está organizado da seguinte forma:

Tabela 12 – Distribuição os servidos da UEB Pedro Neiva de Santana segundo função/formação e turno de trabalho

Funções	Quantidade	Turno de Trabalho	Formação		
			EM	ES	PG
Diretor	01	M e T	--	--	01
Diretor adjunto	01	M e T	--	--	01
Coord. Pedagógico	03	M, V, N	--	--	03
Professores	43	M, V, N	01	07	35
Secretário	03	M, V, N	--	--	--
Ag. Administrativos	13	M, V, N	--	--	--
Serviços gerais	01	M, V	--	--	--
Merendeira	01	M, V, N	--	--	--
Vigia	02	M, V, N	--	--	--
TOTAL	69		01	07	40

Fonte: UEB Jornalista Pedro Neiva de Santana (2017).

Com relação ao total de docentes que atuam na escola, foram identificados 43 professores, sendo que 81,39% deles possuem formação superior com pós-graduação em nível de especialização, bem como todos os coordenadores pedagógicos. Apenas um dos gestores não possui ensino superior e não foi possível detectar a escolaridade dos demais servidores.

Com relação ao perfil dos docentes que atuam na EJA, o quadro a seguir contempla informações relativas à idade, sexo, formação inicial e continuada, disciplina que leciona,

além do tempo de atuação na EJA. Tais informações possibilitam um maior conhecimento sobre os docentes e o seu envolvimento/conhecimento sobre as especificidades e os desafios do trabalho com a modalidade.

Quadro 4 – Perfil dos docentes que atuam na EJA

Identificação do educador	Idade	Sexo	Formação	Pós-graduação	Disciplina que leciona	Tempo de atuação na EJA
Professor1	61	F	Lic. Magistério	Esp. Sup. Escolar	Núcleo comum	14
Professor2	36	F	Lic. Letras	Esp. Sup. Escolar	Núcleo comum	10
Professor3	47	F	Lic. Letras	Esp. Mídias em Educ.	PRT e ING	14
Professor4	55	M	Lic. História	Esp. Met. Ens. Sup.	HST e FIL	14
Professor5	53	M	Lic. Disc. do EM QUI e MTM	Esp. Em Química	CNC e REL	14
Professor6	47	M	Lic. em Ciências	Esp. Em Matemática	MTM	14
Professor7	63	M	Lic. Disc. do EM QUI e BIO	Esp. Ed. Ambiental	GGF e RT	14

Fonte: Dossiês dos educadores / Secretaria da UEB Jornalista Pedro Neiva Moreira (2017).

A análise das informações contempladas no quadro 4 evidencia que todos os professores integram o quadro efetivo da rede municipal de ensino, com carga horária de 20 horas semanais. A maioria possui experiência entre 10 e 14 anos de trabalho na EJA, e atua também na docência em outros turnos, ora na mesma rede ora na rede estadual ou privada de ensino.

Com relação à formação todos os professores possuem pós-graduação em nível de especialização, embora nenhum deles tenha alguma formação específica na área da Educação de Jovens e Adultos. Apenas um professor atua numa disciplina que difere da área de conhecimento da sua formação, no caso o professor de Geografia e Arte, que possui formação em Licenciatura das disciplinas do Ensino Médio Química e Biologia.

Compreendemos que não há como falar em qualidade de ensino dissociada de um processo de formação continuada. Nesse sentido, uma formação específica na área da EJA auxiliaria decisivamente esses profissionais na compreensão de diversas características e necessidades vividas por esses alunos, que trazem consigo experiências de vida, por vezes relacionadas ao fracasso.

Freire (2006, p.39) reforça que:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de

ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

Nesse sentido, seria de grande valia que estes professores passassem por uma qualificação específica em EJA, de modo a fazerem intervenções de qualidade, a partir do conhecimento das especificidades pertinentes à modalidade.

Com relação aos serviços desenvolvidos pela biblioteca, fundamentais para o desenvolvimento de atividades educativas, destaca-se que a escola não dispõe de bibliotecário para atendimento deste espaço. Assim, o tratamento e organização do acervo e o atendimento aos alunos são realizados por uma professora isenta das atividades de sala de aula, responsável pelo atendimento apenas no diurno. No noturno, a biblioteca fica sob a responsabilidade da coordenadora pedagógica, que abre o local somente quando é solicitado por algum professor que queira utilizar o espaço.

É importante ressaltar que a biblioteca escolar é um espaço de estímulo fundamental para o desenvolvimento do processo de aquisição e aprimoramento da leitura e da escrita para qualquer nível e/ou modalidade de ensino, bem como o desenvolvimento de hábitos de estudos, devendo receber todo o investimento necessário pelo poder público para seu pleno funcionamento, visando minimizar uma das maiores dificuldades do alunado, principalmente da EJA, que é o acesso a espaços dessa natureza.

Com relação ao acesso a documentos prioritários pela escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), dentre outros, fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, por contemplar importantes informações sobre a proposta educativa da escola principalmente para EJA, dentre outros aspectos, durante o período de desenvolvimento da pesquisa não nos foi permitido ter acesso a esses documentos. As justificativas apresentadas apontavam, principalmente, a ausência das gestoras na escola. As tentativas em contatar as gestoras nos demais turnos não foram exitosas, o que nos leva a inferir que esses importantes documentos que devem ser norteadores da organização, funcionamento e desenvolvimento das atividades da escola não estão, de fato, cumprindo sua finalidade.

Conforme análise desenvolvida por estudiosos do tema, como Veiga (2002), a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.

Portanto, a construção do PPP deve resultar da participação coletiva, integrando todos os sujeitos da escola, para que possam, efetivamente, se comprometer com sua implementação e, nesse sentido, deve estar à disposição, ser acessível a todos e ser continuamente atualizado. O que se percebeu com relação à prática na UEB campo empírico desta pesquisa, é que a instituição não considera essa perspectiva, conforme constatado.

Segundo a coordenadora pedagógica, esses documentos existem, mas ainda se referem à organização da antiga escola UEB Mariana Pavão, ou seja, não possuem validade, pois se referem à outra realidade e encontram-se defasados. Mais uma vez evidencia-se que a escola apresenta problemas de gestão, já que está em pleno funcionamento há 4 anos e ainda não dispõe de documentações que regulamentem seu funcionamento. Nem o PPP, enquanto norteador de suas intencionalidades que contemplaria, em sua organização, missão da escola, valores, princípios e finalidades da proposta educativa, conforme dispositivos previstos nas legislações vigentes.

A escola atende a uma matrícula total de 710 alunos distribuídos nos três turnos. No turno matutino, a escola atende 380 alunos, distribuídos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental; no turno vespertino, são 233 matrículas, distribuídas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental; e no noturno, estão matriculados 97 alunos no ensino fundamental na modalidade EJA, conforme dados contemplados no Quadro 17.

Tabela 13 – Matrícula Inicial na UEB Jornalista Pedro Neiva Moreira em 2017

Nível/ modalidade	Matrícula por turno – 2017			
	Matutino	Vespertino	Noturno	Total
Ensino fundamental séries iniciais – regular	380	--	--	380
Ensino fundamental – séries finais – regular	--	233	--	233
Educação de jovens e adultos – 1ª fase	--	--	23	23
Educação de jovens e adultos – 2ª fase	--	--	74	74
Total	380	233	97	710

Fonte: Coordenação de Estatística da SEMED (2017).

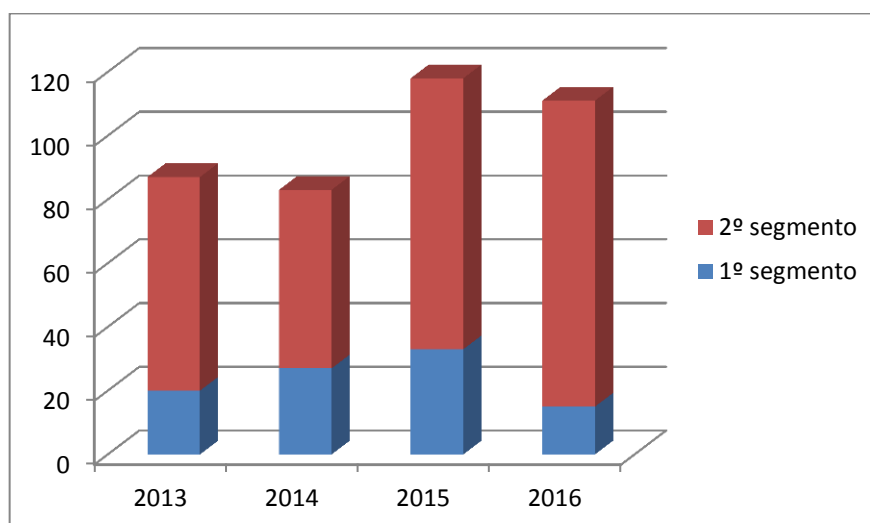
A partir da análise dos dados relativos ao número de alunos matriculados, percebe-se que a escola atende a um número significativo de alunos nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, incluindo o ensino regular e a modalidade EJA, que tem sua oferta restrita ao noturno, como a totalidade das escolas da rede municipal de São Luís.

É possível perceber que, no turno vespertino, a escola não está com sua capacidade máxima de alunos matriculados, em comparação com o turno matutino, o que evidencia a possível existência de espaços ociosos para atendimento da EJA no diurno. Entretanto, essa perspectiva de atendimento da EJA em um outro turno que não o noturno, constitui-se desafio

a ser enfrentado em todo território nacional. A expansão da oferta de EJA no diurno, que poderia ser uma alternativa de atendimento por esta modalidade para aqueles sujeitos que estão fora do mercado de trabalho, como os jovens entre 15 e 17 anos.

Com relação à inserção da EJA na UEB Jornalista Pedro Neiva Moreira, sua oferta foi iniciada em 2013. Os dados do Gráfico 5 demonstram evolução e/ou involução das matrículas por segmento no período de 2013 a 2016.

Gráfico 5 – Matrícula Inicial da EJA por segmento nos anos de 2013 a 2016



Fonte: Secretaria da UEB Jornalista Pedro Neiva Moreira (2017).

Conforme dados do Gráfico 5, as matrículas de EJA apresentam oscilação e, alternadamente, aumento e diminuição de alunos a cada ano. Outro aspecto que se repete e confirma a realidade já apresentada sobre o Brasil, Maranhão e São Luís, é o fato de um número mais expressivo de matrículas no 2º segmento, podendo ser observado crescimento em maior proporção no ano de 2016.

Durante a realização da pesquisa, outro elemento que foi observado e merece análise diz respeito ao quadro de resultados finais do período de 2013 a 2016.

Tabela 14 – Resultados finais de EJA nos anos 2013 a 2016

Ano	Aprovação		Reprovação		Abandono		Transferência		Falecimento		Total de alunos	
	1ºseg	2ºseg	1ºseg	2ºseg	1ºseg	2ºseg	1ºseg	2ºseg	1ºseg	2ºseg	1ºseg	2ºseg
2013	07	24	06	24	07	18	--	01	--	--	20	67
2014	11	19	09	12	06	20	01	04	--	01	27	56
2015	10	38	14	11	05	27	04	08	--	01	33	85
2016	07	50	05	09	03	33	--	04	--	--	15	96

Fonte: Secretaria da UEB Jornalista Pedro Neiva Moreira (2017).

A partir da análise da Tabela 14 pode-se fazer várias inferências, com relação a situação da EJA na UEB Jornalista Pedro Neiva Moreira. Entretanto, face aos objetivos

norteadores da pesquisa, analisaremos a questão da evasão e da reprovação, por apresentarem indicadores que reafirmam uma das situações mais preocupantes vivenciadas por esta modalidade de ensino.

Os dados da pesquisa revelam que, em 2013, de uma matrícula total de 87 alunos, 30 alunos (34,48%) ficaram reprovados e 25 (28,73%) evadiram-se. Em 2014, o percentual de reprovação foi 25,30% de um total de 83 alunos matriculados, e a evasão chegou a 31,32%. Em 2015, dos 118 alunos matriculados, 25 alunos (21,18%) ficaram reprovados e 32 evadiram-se (27,11%) e, por fim, em 2016 dos 111 alunos matriculados, tivemos 12,61% de alunos reprovados e 32,43% evadidos. Infelizmente, não conseguimos junto à secretaria da escola, nem na SEMED, informações suficientes para alimentar este quadro, considerando a distribuição etária, o que certamente nos indicaria se os jovens ou os adultos são os alunos que mais evadem e/ou reprovam na escola pesquisada.

A realidade apresentada indica que mais de 50% dos alunos são reprovados ou abandonam os estudos na EJA da escola pesquisada. Os dados revelam a necessidade urgente de se reavaliar as práticas, as dinâmicas e as estruturas de gestão para que não se perpetue, entre esse público, um novo processo de exclusão, para que não seja atribuída a essa clientela a culpabilidade pela situação apresentada pela EJA, e que pode contribuir para sua não priorização como política educacional voltada para o atendimento da clientela que frequenta as salas de EJA no país.

No ano 2017, a EJA registrou uma matrícula inicial de 97 educandos e, ao realizarmos o levantamento de estudantes frequentes, considerando dados do acompanhamento apresentado pela coordenadora pedagógica da escola, identificamos apenas 42 assíduos, revelando um percentual de 56,70% de estudantes infrequentes (ausentes há mais de 30 dias), que podem ser considerados evadidos, revelando um dado bastante preocupante que ultrapassa os dados de evasão aqui já apontados referentes aos períodos de 2013 a 2016. Este índice registra, fortemente, a dificuldade de oferecer condições concretas que contribuam para a permanência e sucesso escolar para mais da metade dos alunos da escola, indicando a necessidade da realização de novas pesquisas contemplando outros aspectos do fenômeno, tais como a problemática da evasão.

Uma primeira evidência com relação ao objeto de estudo que se revela é que, dos 97 alunos matriculados em 2017, foi possível identificar um número significativo de jovens, ou seja, a presença de alunos/as com faixa etária entre 15 e 17 anos, cujo perfil atende aos objetivos da presente pesquisa, conforme quadro a seguir.

Tabela 15 – Distribuição da matrícula dos alunos de EJA por Faixa Etária /segmento na UEB
Jornalista Neiva Santana - 2017

Segmento/ fase	1º segmento		2º segmento		Total
	1ª fase	2ª fase	1ª fase	2ª fase	
15-17 anos	03	--	11	15	29
18-19 anos	--	--	06	13	19
20-24 anos	--	02	08	05	15
25-29 anos	--	02	01	01	04
30-34 anos	01	--	01	04	06
35-39 anos	06	01	02	01	10
40 a 49 anos	02	--	03	01	06
50 a 59 anos	06	--	01	--	07
60 e mais	--	--	01	--	01
Total	18	05	34	40	97

Fonte: Secretaria da UEB Jornalista Pedro Neiva de Santana (2017).

A análise dos dados da Tabela 15 aponta para um total de 97 alunos, representando um percentual de 29,89% de jovens entre 15 e 17 anos matriculados na EJA em 2017, confirmando também os dados já apontados nas seções anteriores, que indicam uma concentração maior de jovens nos anos finais do Ensino Fundamental (2º segmento), comprovando o fenômeno da juvenilização na escola pesquisada e que, certamente, estes jovens tiveram uma “trajetória escolar afetada por alguma situação que poderia representar ‘atraso’ no ensino regular e acabam ‘procurando’” a EJA para dar continuidade ao seu processo de escolarização, de modo a suprir os impedimentos existentes no processo de escolarização formal.

Identificamos também que, dentre os 29 alunos situados na faixa etária entre 15 e 17 anos, apenas 15 continuam frequentes e 14 são considerados evadidos (49%), praticamente a metade dos alunos matriculados abandonaram os estudos em 2017.

A reflexão sobre os significados de evasão situada em patamares tão altos provoca inquietações, que devem resultar na implementação de ações buscando construir conhecimentos que joguem luz para o enfrentamento do desafio de manter jovens e adultos nas salas de aula de EJA.

Consideramos uma anomalia do sistema esses indicadores, algo está fora do lugar, visto que os alunos buscam a escola, se matriculam, e meses depois se evadem, deixam de frequentar as aulas. Questiona-se como a escola e seus profissionais estão se organizando para

receber e atender esses alunos? O aluno não tem encontrado na escola algo que o motive a nela permanecer?

Sobre este aspecto, Moura (2007, p.8) destaca que:

[...] a escola precisa ser idealizada para o aluno e não este para a escola, tendo em vista que o seu público alvo já tem experiências de vida acumuladas e responsabilidades definidas. A escola tem o dever de respeitar essas individualidades e aproveitar seus interesses para se tornar, realmente, uma escola voltada para o aluno e não uma instituição com um volume de conhecimento desconhecidos e difíceis de serem aprendidos e utilizados no seu contexto de vida.

Diante dos dados apurados e análises realizadas sobre a escola pesquisada, com relação à sua estrutura, oferta de EJA e presença de jovens demarcando a juvenilização, é possível perceber que a escola não tem sido atrativa, não tem apontado possibilidades de acesso a um processo educativo que realmente forme, qualifique e contribua para o enfrentamento de acesso ao trabalho e emprego. A escola necessita se constituir enquanto ambiente favorável ao desenvolvimento de aprendizagens significativas. Nesse sentido, necessita se atualizar, ou seja, superar a concepção tradicional de educação que ainda perdura nos dias atuais, e que não tem proporcionado resultados satisfatórios, necessita repensar as práticas docentes e de gestão e o atendimento proporcionado à clientela atendida. Essa falta de contextualização da proposta educativa tem afastado o público, em especial o jovem, por não contemplar seus anseios, interesses e modos de vida que considerem essa nova configuração que hoje é a realidade que temos.

3.2 Conhecendo os jovens de quem/com quem falamos – seus modos de vida e trajetórias escolar

Na presente subseção, apresentamos os dados, análises e interpretações relacionadas aos alunos da EJA, em especial da juventude que dela faz parte. Os dados são relativos à aplicação de questionários junto a 12 alunos entre 15 e 17 anos que se dispuseram a contribuir com a presente pesquisa, com a finalidade de identificarmos quem são esses jovens que estão na EJA da UEB Jornalista Pedro Neiva Moreira, como vivem, o que gostam, quais relações estabelecem com o trabalho, o lazer, a família e que trajetórias escolares foram vivenciadas por eles. Enfim, é uma tentativa de construção de um perfil dos jovens da escola pesquisada, a partir dos dados levantados, bem como da análise dos seus discursos.

É importante destacar que na UEB Jornalista Neiva Moreira dos 29 alunos matriculados na EJA, na faixa etária entre 15 e 17 anos, apenas 15 alunos frequentavam

regularmente a escola quando a pesquisa foi realizada, nos meses de agosto a outubro de 2017. Destes, 1 aluno declarou não ter interesse em participar e 2 responsáveis por alunos assinaram o Termo de Assentimento Livre Esclarecido, rejeitando a participação deles na pesquisa.

Ressalta-se que o Projeto de Pesquisa fora cadastrado no site da Plataforma Brasil, informando os objetivos, a justificativa e as palavras-chave do estudo, e foram encaminhados o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (para menores de 18 anos), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a autorização institucional e a folha de rosto emitida pelo SISNEP no momento em que realizamos o cadastro, documentos esses necessários à solicitação de aceite da pesquisa. O projeto tramitou no referido Comitê sob o número 79606417.2.0000.5087.

Antes disso, para obtermos as autorizações institucionais, o projeto foi analisado pela Secretaria Adjunta de Ensino e Superintendência da EJA da rede municipal de São Luís. Na ocasião, apresentamos o problema de pesquisa, bem como os objetivos e a justificativa, obtendo receptividade por ambos setores, em razão dos poucos estudos e pesquisas sobre EJA, e pela contribuição que a pesquisa pode dar com o aperfeiçoamento das ações voltadas para essa modalidade de ensino desenvolvidas pela SAEJA/SEMED.

Posteriormente, mantivemos contato com a UEB Jornalista Neiva Moreira, oportunidade em que fizemos a apresentação do projeto, dos seus objetivos, além de sensibilizarmos os sujeitos da escola sobre a importância da pesquisa.

Em seguida, dialogamos com os alunos, informando-os acerca das condições de participação, e deixando-os à vontade para aderir ou não à pesquisa, esclarecendo-os sobre seus direitos e que estes poderiam desistir a qualquer momento e sem que isso acarretasse qualquer prejuízo.

Para a construção do perfil dos jovens da EJA da escola pesquisada, realizamos sistematização de informações básicas sobre esses 12 jovens, conforme a Tabela 16 a seguir.

Tabela 16 - Perfil dos jovens entre 15 e 17 anos da EJA na UEB Jornalista Neiva Moreira

Idades	Qt de alunos	Segmento*/fase		Sexo		Raça			Religião		Estado civil	
		1ª f	2ª f	M	F	Br	Pd	Pr	Ev	Ca	S	C
15	01	01	--	01	--	01	--	--	--	01	01	--
16	01	--	01	--	01	01	--	--	--	01	01	--
17	10	04	06	03	07	01	07	02	07	03	10	--
Total	12	05	07	04	08	03	07	02	07	05	12	--

Obs.: *Participaram da pesquisa somente alunos do 2º segmento.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir tabulação, sistematização e análise dos dados, identificamos que os alunos do 2º segmento (12 alunos no total), em especial da 2ª fase (7 alunos), correspondente à 7ª/8ª série são bem jovens e são do sexo feminino (66,66%). Com relação à raça, a 58,33% dos jovens se autodeclara parda. Quanto à religião, 7 se autodeclararam 58,33% se autodenomina evangélica e 100% dos jovens entre 15 e 17 anos são solteiros. Dentre os 12 alunos que responderam ao instrumento, 1 aluna está gestante do primeiro filho e outra já possui um filho de 3 anos, ambas possuem 17 anos, faixa etária em que a jovem ainda não dispõe de maturidade para assumir a criação de filhos devido a fatores como: organização familiar, segurança financeira, atendimento à saúde, entre outros aspectos.

O aspecto moradia dos jovens também foi analisado, revelando uma realidade de desagregação familiar, em que a mulher assume a responsabilidade pela criação dos filhos. Dos 12 alunos abordados, 58,33% moram apenas com a mãe, seguidos de 16,66% que residem com pai e mãe e outros 16,66% que vivem com parentes. Um aluno respondeu que reside na casa onde trabalha, não fornecendo maiores detalhes sobre a natureza do trabalho que realiza.

É possível inferir que os arranjos familiares dos jovens pesquisados diferem das composições tradicionais. Nesse caso, registrou-se um maior número de famílias monoparentais chefiadas por mulheres, ficando para as mães a incumbência de maiores responsabilidades para sustentar e conduzir a educação dos filhos, assumindo, conseqüentemente, a administração da casa, além da múltipla jornada de trabalho, já que grande parte dos jovens na faixa etária investigada ainda não trabalha, deixando a cargo dessas mães prover o seu sustento.

Sobre a relação dos jovens com o mundo do trabalho, detectou-se que 4 alunos trabalham (todos com 17 anos), sendo 75 % do sexo feminino, atuando como empregadas domésticas, e apenas um aluno do sexo masculino que trabalha, cujo local trata-se de uma fábrica de tijolos.

Visando ampliar o conhecimento sobre as relações de trabalho dos 04 alunos que participaram da pesquisa, levantamos o tipo de atividade desenvolvida por estes jovens, e os resultados estão expressos no Quadro 5.

Quadro 5 – Jovens de 15 a 17 anos da EJA que trabalham

Aluno	Tipo de trabalho	Qt. de horas diárias	Idade que começou trabalhar	Quanto recebe	Possui Carteira Assinada
A1	Fábrica	10h/dia	17	500,00	Não
A2	Doméstica	10h/dia	14	300,00	Não
A3	Doméstica	12h/dia	15	Não declarou	Não
A4	Doméstica	10h/dia	16	Não declarou	Não

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A análise dos dados do Quadro 5 permite identificar que a experiência com o trabalho para todos começou muito precocemente em suas vidas, desempenhando várias funções e assumindo responsabilidades que configuram como trabalho infantil. É importante ressaltar que, segundo a legislação trabalhista brasileira, a Consolidação das Leis do Trabalho (Artigos 402 a 441), é proibido o trabalho por menores de 18 anos e não poderá ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam a frequência à escola. Ao menor é devido, no mínimo, o salário mínimo, inclusive ao menor aprendiz é garantido o salário mínimo hora, uma vez que sua jornada de trabalho será de, no máximo, 6 horas diárias, ficando vedado prorrogação e compensação de jornada, podendo chegar ao limite de 8 horas diárias desde que o aprendiz tenha completado o ensino fundamental, e se nelas forem computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica (BRASIL, 1943).

Nesse sentido, os quatro alunos encontram-se em situação irregular, em comparação com o disposto na legislação. Os dados apresentados, desde o tipo de trabalho até as garantias trabalhistas que não são efetivadas, tais como a não assinatura da carteira de trabalho desses jovens, representa uma entre as muitas irregularidades a que são submetidos.

Entre os demais alunos que não trabalham, 8 do total de 12 alunos, 62,5% já trabalharam, em geral, em atividades informais como: locutor, bicos diversos, montagem de som e venda de perfume, dentre outras atividades. Nesse sentido, considerando os dados dos que trabalham e dos que já trabalharam, juntos representam 75% dos sujeitos que já tiveram uma iniciação ao mundo do trabalho, sendo alguns com 12 anos de idade.

Nas entrevistas, com relação ao trabalho, os alunos relataram o seguinte:

“Eu já fiz de tudo um pouco, trabalhei em açougue, padaria, vendi jornal, eventos, desde os 12 anos tive que ajudar em casa.” (Aluno 2 – 2ª fase, 2º segmento EJA).

“Eu só estudava, mas aí uma tia minha sofreu acidente, ficou na cadeira de rodas e tive que vir ajudar ela nas coisas de casa, então é um trabalho né?” (Aluna 3 - 2ª fase, 2º segmento EJA).

“No tempo que eu trabalhava era muito bom, eu ganhava meu dinheiro, comprava minhas coisas, eu vendia perfume na Rua Grande e podia ajudar em casa.” (Aluna 1 – 1ª fase, 2º segmento)

“Eu trabalho porque é o jeito, fico muito cansado, mas minha família precisa de mim, tem dias que nem aguento assistir aula.” (Aluno4 - 1ª fase, 2º segmento).

Os motivos que levaram esses jovens a trabalhar vão desde o desejo próprio por autonomia até a necessidade de complementar a renda familiar e, quase sempre, determinam a forma como ingressam no mercado de trabalho, com prevalência da informalidade. Este cenário revela um grande prejuízo, haja vista que a inserção do jovem no mercado se dá de forma precarizada e até ilegal, em detrimento do seu processo educacional e, muitas vezes, não conseguem conciliar estudo e trabalho pelo cansaço após um dia inteiro desenvolvendo atividades extenuantes.

A composição da renda familiar também é um dado interessante que nos ajuda a compreender a busca pelo mercado de trabalho cada vez mais cedo entre os jovens. Foi possível detectar que 50% das famílias vivem com 1 salário mínimo, 33,33% com 2 salários e 16,67% sobrevivem com menos de 1 salário mínimo. As famílias que vivem com 2 salários mínimos são aquelas compostas por jovens que trabalham. Assim, comprova-se que mesmo percebendo menos de um salário mínimo, eles conseguem ampliar a renda familiar, tal como revela o depoimento destacado a seguir: “minha mãe fica feliz quando chega o final do mês eu dou alguma coisa pra ela ajudar pagar as contas.” (Aluno 4 – 1ª fase, 2º segmento).

Os postos de trabalho ocupados pelos pais revelam a inserção sua precarizada, conforme pode depreender-se da Tabela 17.

Tabela 17 – Ocupação dos pais dos alunos entre 15 e 17 anos da EJA

Parentesco	Ocupações										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pais	06	--	02	--	02	--	--	--	--	02	--
Mães	--	03	--	--	02	01	--	02	--	--	04

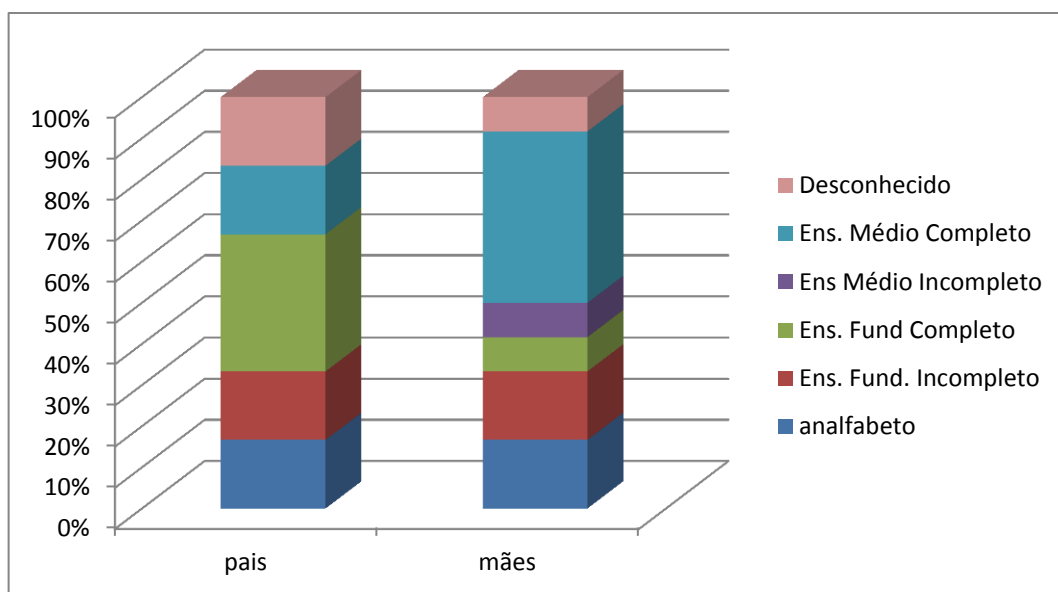
Obs.: 0. Desconhecido; 1. Assalariado com carteira assinada; 2. Assalariado sem carteira assinada; 3. Funcionário público; 4. Trabalhador autônomo/conta própria; 5. Ambulante; 6. Militar; 7. Aposentado/pensionista; 8. Desempregado; 9. Produtor rural; 10. Outro.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A profissão da maioria dos pais (homens) é desconhecida, principalmente pelo fato de serem também desconhecidos pelos jovens. Em seguida, aparecem os assalariados sem carteira assinada, autônomos (vendedor de jornal e motorista) e produtores rurais. No caso das mães, 25% possuem emprego formal com carteira assinada (zeladora, merendeira e empregada doméstica), 33,33% são donas de casa, seguidas de donas de lanchonete, feirantes, ambulantes e aposentadas.

Sabemos que as ocupações e os postos de trabalho têm relação direta com os processos de escolarização, ou seja, quanto mais sem ou com baixa qualificação, piores serão as ocupações. Portanto, os dados revelados na pesquisa no que se refere à escolaridade dos pais, indicam um baixo nível de escolarização, como pode ser constatado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Escolaridade dos pais dos alunos jovens de EJA



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir da análise dos dados do Gráfico 6, foi possível observar que 33,33% dos pais possuem o ensino fundamental completo e 41,66% das mães possuem o ensino médio completo, evidenciando uma melhor escolaridade das mães se comparada aos pais, e também melhores ocupações, o que demonstra a relação entre escolaridade e ocupação.

No que se refere à natureza/tipificação do trabalho, é possível perceber que as ocupações precárias e a informalidade compõem a realidade dos jovens da EJA e de seus familiares. Desse modo, considerando os dados sobre a situação do trabalho/emprego no país, revelam um ciclo de aumento significativo de desemprego. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), o número de desempregados alcançou a triste marca de 12 milhões de trabalhadores. Em decorrência disso, os trabalhadores são obrigados a aceitarem salários menores e, quando não há instrução, ou quando ela é mínima, o quadro se torna ainda mais agravante. O retrocesso nas relações trabalhistas, infelizmente, se intensifica em tempos de crise. E tal quadro evidencia que a classe trabalhadora é a que mais sofre de maneira direta, seja pelo aumento de desemprego, seja aceitando a precarização de sua relação de trabalho.

Sobre o contexto social da comunidade em que vivem, 50% dos jovens reside no próprio bairro onde está localizada a escola. Somente uma aluna mora distante da escola, os demais pertencem às comunidades do entorno que são atendidas apenas por essa escola na modalidade EJA. Em geral, as comunidades onde residem os jovens e suas famílias são desprovidas de saneamento básico, bem como dos demais serviços essenciais como: asfaltamento, iluminação pública (precária), fornecimento de água, mas a reivindicação que obteve maior percentual de registros feitos pelos jovens ouvidos nesta pesquisa, sobre as necessidades mais urgentes vivenciadas no bairro e que necessitam serem sanadas pelo Estado, refere-se a questão da segurança, 58,33% dos jovens apontam a necessidade de melhoria da segurança em seus bairros, evidenciando o cenário de medo e temor em saírem de suas casas, inclusive para irem à escola, como relatam os alunos:

“Já fui assaltada no trajeto para a escola e por estar sendo ameaçada ficou com medo de continuar. Já pensei em desistir várias vezes, mas vou me esforçar para vir mais um pouco.” (Aluna 1 – 1ª fase, 2º segmento).

“Aqui na escola a polícia já teve que vir algumas vezes porque fica uns meninos fumando lá atrás da quadra. A gente fica com medo, mas precisa estudar então não tem jeito.” (Aluno 4 – 1ª fase, 2º segmento).

Com relação à violência escolar, é preciso considerá-la enquanto aspecto a ser discutido como causador da evasão escolar, principalmente em regiões urbanas, onde o tráfico de drogas se faz presente. Estudos elaborados pela UNESCO, desde 1997, assinalam que quase dois mil brasileiros, com idade entre 15 e 29 anos, morreram vítimas da violência nas escolas e que, de cinco mil jovens, 60% revelam já ter sofrido ao menos uma agressão (CAMPELLO, 2001).

Durante o período em que realizamos a pesquisa na escola, por diversas vezes fomos orientados a encerrar nossas atividades antes do término do horário de aula, pois havia notícia de que a escola seria atacada por membros de facções criminosas. Segundo relatos dos professores, alguns alunos eram membros de facção e a presença deles atraía a atenção de grupos rivais para a escola. Também presenciamos um aluno (17 anos) que foi esfaqueado no trajeto da escola pela namorada, ex-aluna (15 anos), devido a problemas no relacionamento entre eles, o qual envolvia outra aluna da escola, também de 17 anos.

Como se pode depreender da análise até aqui desenvolvida, a escola está inserida num contexto de violência que se situa em diferentes graus os mais variados, mas o fato é que escolas localizadas em áreas fortemente vitimadas pela violência urbana apresentam uma maior probabilidade de abandono escolar. Dessa forma, considerando que não há espaço no

diurno para estes alunos jovens, questiona-se: que destino terão esses educandos excluídos ao perderem mais uma vez o seu direito à escolarização por não desejarem correr risco de vida?

Com relação ao deslocamento dos alunos para a escola, este ocorre de forma variada, mas a maioria 58,33% não utiliza nenhum tipo de transporte, em razão da proximidade e por residirem no próprio bairro onde está localizada a escola, se deslocando a pé, levando um tempo médio de 10 a 40 minutos, dependendo da distância de seus bairros. Outros alunos vão de ônibus, carro, bicicleta ou skate, levando um tempo menor nos deslocamentos. Como a maioria faz o trajeto de casa para a escola a pé, são justamente estas que mais se ressentem da ausência de policiamento nas ruas para garantir sua segurança no percurso. Uma aluna relatou que deixou de frequentar as aulas por muitos dias devido ao medo de assaltos, que são bem comuns no seu bairro, a qualquer hora do dia e que a noite estes se intensificam.

Com relação ao lazer dos jovens, buscou-se identificar que tipo de equipamentos e espaços urbanos são utilizados por eles. Foi possível identificar poucas ou praticamente nenhuma possibilidade de espaços/equipamentos públicos que possam ser usufruídos para o lazer desses jovens. Dentro do próprio bairro, as formas de lazer dos jovens são: conversar com amigos, andar de bicicleta e jogar futebol, estes foram citados 3 vezes, ressaltando-se o fato de que 05 jovens disseram que ficam somente em casa ou nada das atividades que realizam está relacionada ao lazer em seu bairro. Esse dado indica que muitos jovens têm receio de saírem de suas casas por conta da violência.

“Como fico cansada do trabalho, meu lazer é tirar uma soneca.” (Aluna 3 – 2ª fase do 2º segmento).

“Eu gosto muito de conversar com meus amigos na rua, mas a gente não pode ficar até muito tarde porque vai ficando perigoso.” (Aluno 2 – 2ª fase do 2º segmento).

“Sempre que posso vou na quadra jogar futebol.” (Aluno 4 – 1ª fase do 2º segmento).

Fora do bairro, as opções de lazer ampliam-se um pouco mais, sendo citadas: casa de amigos, praia, shopping e baile funk, como registros mais recorrentes nos relatos a seguir:

“Eu gosto de ir para o shopping, o problema é que tem que ter dinheiro.” (Aluno 2 – 2ª fase, 2º segmento).

“O baile é uma opção fora do meu bairro, é bem divertido, tem muitos jovens, muitas meninas, mas tem que ter cuidado, porque às vezes é perigoso, tem muitas brigas e eu acabo deixando de ir.” (Aluno 4 - 1ª fase, 2º segmento).

De acordo com Brenner, Dayrell e Carrano (2005, p.178), “O lazer é atividade social e historicamente condicionada pelas condições de vida material e pelo capital cultural que constitui sujeitos e coletividades.”. Nesse sentido, os dados revelados sobre o lazer desses jovens indicam a total falta de equipamentos públicos relacionados com essa atividade, para

eles o lazer está relacionado à diversão, como um momento para brincar (futebol, bicicleta) e encontrar pessoas (conversar com amigos).

Ao identificarmos o nível de participação dos jovens em algum grupo e/ou em atividades culturais ou esportivas, como teatro, música, dança, grafite, skate, dentre outros, seja no seu bairro ou fora dele, os resultados obtidos nos chamaram bastante a atenção, pois identificamos que apenas 25% dos jovens presentes no processo de escolarização da EJA utilizam, ainda que de maneira bastante tímida, os espaços e as instituições socioculturais da cidade (cinema, andar de bicicleta e futebol foram os mais citados). Esse quadro nos leva também a refletir sobre o perfil do jovem que ingressa na EJA, isto é, na desigualdade da qualidade do tempo livre juvenil e no precário acesso aos bens, serviços e espaços públicos de cultura e lazer da maioria da população juvenil (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2005).

Visando construir o perfil dos jovens de 15 a 17 anos da UEB Jornalista Pedro Neiva Moreira, também consideramos essencial levantar os dados da trajetória escolar desses alunos, considerando os elementos apontados no questionário e na análise dos históricos escolares. Diante dessas informações, foi possível identificar que 100% dos alunos desta faixa etária sempre estudaram em escolas públicas e todos também apresentam, no mínimo, um episódio de reprovação.

Nota-se que estes alunos possuem uma trajetória recente no ensino regular, e apenas um deles ficou 3 anos sem frequentar a escola, os demais nunca interromperam os estudos, portanto, é possível afirmar que a frequência irregular à escola é resultado de reprovações sucessivas e, na sua maioria, tiveram breves e negativas passagens pela escola.

Sobre a frequência no ensino fundamental regular, 66,66% dos jovens registram que a última série que cursaram foi a 5ª série, os demais cursaram a 4ª, 6ª e 7ª série regular antes de irem para a EJA. Dentre os 12 alunos, 50% foram reprovados no ensino fundamental regular duas vezes, seguidos de 33,33 % que ficaram reprovados apenas uma vez e 16,67% três vezes.

O fracasso na 5ª série pode estar ligado à “transição” que os alunos passam e que pode gerar falta de concentração, de maturidade, desvalorização dos estudos, etc. Se considerarmos a ruptura que existe na 5ª série, os aspectos culturais, emocionais, as mudanças da prática pedagógica do professor, bem como os problemas sociais, percebemos que esses fatores podem determinar sucesso ou fracasso de muitos alunos.

Solicitados a identificar os motivos que provocaram reprovação, os mais recorrentes foram “grande número de faltas” e “desinteresse pelos estudos”. Estas respostas chamam atenção quanto à maneira como os sujeitos vivenciaram a exclusão da escola, em que as reprovações apontam, invariavelmente, para uma autculpabilização ou, quando muito, para a

culpabilização dos pais, mas nunca para a identificação das causas no interior da própria escola.

Os dados da pesquisa revelam que o excesso de faltas é uma constante na rotina escolar dos jovens. Como podemos perceber, os motivos são os mais diversos: problemas familiares, a fuga da escola (“matar aula”), que decorre, muitas vezes, da perda de interesse em estar na escola, por não se sentirem incluídos pela proposta pedagógica ou as questões metodológicas não atenderem às suas necessidades. Quando percebem já estão com um número de faltas muito maior que o permitido pela legislação, acabam evadindo.

Na verdade, sabemos que os motivos também estão relacionados, mesmo que de forma indireta, com a falta de qualidade do ensino regular, bem como a ausência frequente dos professores. Ao não conseguir o êxito desejado, seguem para o noturno, tornando a EJA mais uma forma de correção da distorção idade-série, surgindo, assim, mais uma forma de exclusão.

Quando perguntados sobre as disciplinas em que ficaram de recuperação, 75% dos alunos declararam que a Matemática foi a disciplina que ocasionou o primeiro processo de recuperação, que tem também relação direta com a primeira reprovação na totalidade de alunos.

Com relação às situações que concorrem com o percurso irregular, provocando situações de recuperação, reprovação e com as quais os alunos mais se identificam e aquelas que menos se identificam, o quadro 23 explicita de forma clara essa relação.

Tabela 18 – Jovens da EJA - recuperação, reprovação e disciplinas que gostam e não gostam

Aluno	Disciplina da 1ª recuperação	Série da 1ª recuperação	Série da 1ª reprovação	Disciplinas que não gostam	Disciplinas que gostam
Aluna1	PRT	4ª	4ª	GGF E HST	MTM, CNC
Aluno2	MTM	5ª	5ª	MTM	ING, HST
Aluna3	MTM	5ª	6ª	MTM, ING	GGF, HST
Aluno4	MTM	5ª	5ª	MTM	PRT, ING

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dos 4 alunos entrevistados, 3 ficaram de recuperação em Matemática e, em alguns casos, como consequência ficaram reprovados. Eles trazem, até os dias atuais, a falta de afinidade com a disciplina, ou seja, o aluno, não gostando da disciplina, cria uma “barreira” que impede que ele aprenda e consiga assimilar os conteúdos e, conseqüentemente, apresenta menos interesse.

“Sempre odiei matemática, nunca gostei! Matemática tem muito cálculo, é muito difícil, é chato demais.” (Aluno 2 – 2ª fase, 2º segmento).

“Eu até tiro notas boas, mas em matemática sempre são baixas, sem contar que tenho muita preguiça de estudar matemática.” (Aluna 3 – 2ª fase, 2º segmento).

Os depoimentos são reveladores da falta de identificação dos alunos com a Matemática. O insucesso dessa relação pode ser atribuído a causas diferenciadas, como inadequação da metodologia e das técnicas de ensino e aprendizagem, concepção da disciplina, a forma como é apresentada pelo professor e apreendida pelos alunos, concentração em atividades abstratas, excesso de cálculo mecânico, ênfase no resultado, linguagem de difícil compreensão e, principalmente, a ausência de uma articulação com o cotidiano fazem da Matemática um dos conteúdos curriculares em que os alunos apresentam maior dificuldade. Essas concepções são expressadas pelos alunos através das seguintes classificações: “não gosto dessa disciplina”, “não compreendo o conteúdo das aulas”, “disciplina em que os alunos apresentam as piores notas”, enfim, toda a carga negativa a ela atribuída reflete diretamente no desempenho dos alunos.

Os estudos de Ferraro (1999), com base em dados do IBGE, revelam como a questão do fracasso escolar não se resume à repetência e evasão pura e simples (fenômenos que o autor considera de suma importância), mas a exclusão na escola tem grande efeito nas trajetórias de boa parte do alunado do ensino fundamental no país.

Neste sentido, conhecer esses jovens e suas trajetórias de vida foi ponto crucial para entender o significado da EJA em suas vidas. Perceber a condição juvenil importa em investigar a realidade na qual se circunscreve a vida dos jovens que se encontram na Educação de Jovens e Adultos da UEB Jornalista Pedro Neiva Moreira. Esta é a intencionalidade da próxima subseção, analisar os sentidos da EJA para estes jovens.

3.3 Os jovens na EJA: significados e suas percepções

A partir dos dados coletados por meio dos questionários e entrevistas, podemos fazer uma análise de como foi a relação dos sujeitos entrevistados com a escola durante o novo processo de escolarização, quando deixam o ensino regular e passam a frequentar a EJA. Esse processo deixou marcas, significados, mudanças, transformando-os em novos sujeitos depois de passarem por essa experiência que mudou o rumo de suas vidas.

Os depoimentos do quadro 6 auxiliam na compreensão dos significados do retorno e/ou continuidade dos estudos na educação de jovens e adultos.

Quadro 6 – Razões/motivos apontados pelos estudantes para o retorno aos estudos EJA

Conclusão de estudos, visando a certificação
“preciso concluir os estudos para trabalhar” (Aluno2, 17 anos) “quero concluir os estudos e fazer uma faculdade” (Aluna3, 17 anos)
Conclusão dos estudos, visando o futuro
“terminar meus estudos, trabalhar e ter um futuro melhor” (Aluna1, 16 anos) “quero alcançar algo que me dê mais qualidade no futuro” (Aluno2, 17 anos) “alcançar meus objetivos, sonhos, construir uma família e um futuro melhor (Aluno4, 15 anos)
Continuidade de estudos para minimizar as dificuldades
“nunca parei de estudar, todos os dias olho o sofrimento das famílias que moram apegadas em minha casa e minha família também passa muita dificuldade porque não tem estudo” (Aluno2, 17 anos)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A reflexão sobre essas colocações deixa claro que alguns jovens apresentam consciência relativa sobre a importância dos estudos, vista aqui como “amadurecimento”, em relação à necessidade de construir um “futuro melhor”, um “sonho” que precisa ser conquistado, ou seja, assumem uma perspectiva de que a construção desse futuro depende deles, não conseguem perceber que essa é uma relação que está para além da dimensão individual.

Depreende-se que o impacto mais evidente da vivência dos alunos na construção de uma autopercepção negativa de si mesmos os colocava no lugar do não-saber, por outro lado, acabou utilizada como um mecanismo propulsor no sentido de mobilizá-los na busca da melhoria da formação escolar. A necessidade de retornar à escola coloca o acesso e a permanência como direito para o sujeito jovem, não como obrigação e necessidade, mas como uma afirmação do direito de ter uma escola que o acolha e que se paute em suas necessidades e desejos.

Garantir a presença efetiva dos jovens na escola não significa simplesmente oferecer uma estrutura igual à estrutura pensada para o ensino regular, com foco em salas de aula, matriz curricular, horários de aulas, professores, material didático etc. O Parecer do n. 11/2000 CNE-CEB, Cury (2000, p.7) ressalta que a EJA deve ter uma função reparadora, que oportunize concretamente “[...] a presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais.”.

O sentido da EJA, para estes jovens, toma forma diferenciada e, para analisar este aspecto, aprofundamos a entrevista com 4 alunos do 2º segmento, sendo 2 da primeira fase e 2 da 2ª fase.

A primeira entrevistada foi a Aluna1, 16 anos, cursando a 1ª fase do 2º segmento EJA. Nascida em São Luís, mora com a mãe e o padrasto, além de 4 irmãos (18, 12, 9, 3 anos, respectivamente). Com relação à escolarização familiar, a irmã mais velha já é casada e com filhos, não concluiu o ensino fundamental (parou na 5ª série), o irmão de 12 possui alguma deficiência mental (assim a aluna relatou, sem saber informar que tipo) e nunca foi matriculado na escola, o irmão com idade de 9 está sem estudar desde os 7 anos, a aluna entrevistada não soube responder o motivo de o menor ainda não ter retornado à escola. Somente o padrasto trabalha fora como vendedor e fazendo bicos diversos. A aluna não trabalha atualmente, mas já teve experiência com venda de perfumes aos 15 anos. “Quando eu trabalhava era muito bom ter meu dinheiro para comprar minhas coisas”. Em casa, ajuda nos afazeres domésticos, as atividades são distribuídas entre todos os irmãos. Gosta de conversar na rua com os colegas e frequenta uma quadra próximo de casa com o namorado. Após 3 anos de reprovação na 4ª série (as duas primeiras causadas por notas baixas e a terceira por abandono, em decorrência de ameaça após um assalto) e passagem por 3 escolas diferentes, fez a opção de estudar na EJA, pois estava em idade avançada e sentia-se envergonhada por ser “grande”. Considera que é melhor estar na EJA, pois acredita que poderá conseguir um futuro melhor. Apesar das dificuldades encontradas para chegar à escola, já que mora num bairro perigoso e distante, pretende concluir os estudos.

O segundo entrevistado é o Aluno 2, 17 anos, cursando a 2ª fase do 2º segmento. Nascido em São Luís, mora somente com a mãe, seu pai já falecido há muito tempo. Possui 4 irmãos por parte de pai com os quais tem contato frequente, (19, 17 - gêmeos - e 7 anos), três estudam no ensino médio e o menor no fundamental. Em sua casa ninguém trabalha, a mãe é pensionista. A história de vida do aluno indica que este trabalhou durante 3 anos (dos 12 aos 15 anos), o que o impediu de continuar os estudos, conforme depoimento a seguir: “Eu trabalhei com muitas coisas quando era menor: açougue, padaria, vendi jornal.”. Em casa, suas atribuições são limpar o seu quarto e lavar louça. Nos momentos de lazer anda de skate, joga bola e sai com amigos. Suas lembranças do ensino fundamental regular reportam a uma escola muito rígida que cobrava muito a questão do comportamento dos alunos, na qual ele não enquadrava. “Sempre gostei de estudar, meu único defeito é que me afastei da escola por algumas coisas que aconteceram na minha família e eu era um aluno peralta demais.”. Seu histórico aponta 2 reprovações, uma na 4ª série outra na 5ª série, passando por duas escolas diferentes. Após a segunda reprovação, ficou 3 anos sem estudar, quando ingressou na EJA. Segundo o aluno, “a EJA pra mim é tudo. Só com ela poderei mudar de vida.”. No início do ano teve a oportunidade de participar do Intercâmbio Internacional de Alunos da EJA, indo

para a China, local onde adquiriu conhecimentos sobre a cultura chinesa e os costumes locais de Wuhan. Segundo ele:

Depois que fiz essa viagem para a China pela escola, onde conheci muita gente, vi coisas diferentes eu me transformei. Essa viagem mudou a minha vida, fiz muitos amigos de todo o mundo que até hoje tenho contato. A experiência foi muito boa, vi outra cultura, outra religião, uma cidade muito moderna.

A Aluna³ tem 17 anos, nascida em Olho d'água das Cunhãs, no interior do Maranhão, onde cursou todas as séries do ensino fundamental, com uma reprovação na 5ª série. “Eu reprovei porque brincava muito, matava aula [...]”. Em seguida, mudou-se para Igarapé Grande com a mãe e as irmãs de 22, 19 e 15 anos. Suas irmãs também cursavam o ensino fundamental e ambas tinham diversas reprovações. Sua trajetória escolar é marcada pelo abandono, pois começou a cursar o 6º ano do ensino fundamental após a mudança de cidade, mas abandonou no meio do ano devido a uma nova mudança, desta vez para São Luís, com o objetivo de morar com uma tia que havia sofrido acidente e precisava de alguém para ajudá-la. Sua rotina diária é destinada aos afazeres domésticos e a noite dirige-se à escola. Nas horas livres, gosta de ir à praia e dormir. Por estar em distorção idade-série, quando procurou a escola mais próxima, foi orientada a se matricular na EJA em 2016 e hoje cursa a 2ª fase do 2º segmento “A escola a noite é diferente, mas ‘tô aí’ tentando recuperar o que perdi”. Diz ainda “quebrei a cara lá atrás e aprendi que sem a escola não terei conhecimento, não poderei nem conversar direito com as pessoas.”.

O aluno⁴ tem 17 anos, nasceu em São Luís, está matriculado na 2ª fase do 2º segmento, mora com a mãe e 2 irmãs (14 e 19 anos), uma cursa o ensino fundamental e a outra o médio. Sua trajetória escolar do ensino fundamental foi exclusivamente na UEB Mariana Pavão e UEB Pedro Neiva Moreira. Seu percurso registra três reprovações (II etapa dos anos iniciais por faltas), III etapa dos anos iniciais (baixo aproveitamento) e 5º ano (baixo aproveitamento). Ficou ainda 2 anos sem estudar e quando retornou foi conduzido para a EJA, em 2016. “Quando resolvi voltar, minha idade era muito avançada e a escola disse que não dava pra eu ficar de dia devido o meu tamanho.”. Quando ingressou na EJA, cursou a 1ª fase do 2º segmento obtendo aprovação. Segundo ele “eu sempre achei a escola muito chata, muito difícil, aí eu ‘gazeava’, não estudava para as provas, mas agora é diferente, me esforço mais porque preciso.”. O aluno trabalha numa fábrica de tijolos pertencente à família, muitas vezes chega cansado e seu número de faltas é bastante significativo. Mesmo cansado, é muito interessado e participativo. Segundo ele: “a EJA é uma janela que se abriu para que eu possa melhorar de vida, preciso terminar meus estudos, hoje levo as coisas um pouco mais a sério,

mas não foi sempre assim.”. Além disso, considera o ensino na EJA melhor, mais rápido, pois pode fazer duas séries (anos de escolaridade) em apenas um ano.

A partir dos discursos desses 4 jovens, foi possível perceber que a certificação ainda tem um peso simbólico para esses jovens, pois está diretamente ligado às possibilidades de “melhorar de vida”, “alcançar algo melhor no futuro” e também à rapidez para conclusão dos estudos. O futuro melhor está diretamente relacionado a um bom emprego, salário e condições de trabalho, portanto, a possibilidade de realização dos sonhos relacionados à aquisição de bens materiais: casa, carro, conforto, desejos estes comuns a todos os seres humanos.

Entre os quatro alunos, também é possível perceber que alguns não tem clareza sobre o que pretendem fazer, se vão continuar os estudos ou não, muito menos que cursos pretendem fazer, que carreira pretendem seguir. Apenas o Aluno2 relatou querer ser biólogo, mas não sabe “se as condições irão permitir”, ou seja, ele compreende que, para alcançar objetivos, precisa muito mais do que querer estudar, tem clareza de que outros elementos que não estão diretamente relacionados à sua disposição de enfrentar os desafios que se apresentam no dia a dia fazem parte dessa equação.

Sabemos que, na maioria das famílias desses jovens que frequentam as salas de aula de EJA, o contexto vivido não é propício para o desenvolvimento de capital cultural exigido para ingresso e participação em determinados espaços na atualidade, hábito da leitura e de estudo não fazem parte nem da rotina, nem da realidade da maioria desses jovens. Nesse sentido, a EJA passa a ter um papel diferenciado e incentivador desses processos. Na fala dessas jovens, a valorização da escolarização se faz fortemente presente como possibilidade de realização do sonho de melhoria das condições de vida, porém, não há neles qualquer direcionamento prático para alcançar tais metas, as condições objetivas de vida não lhes permitiram construir estratégias para superar os obstáculos que se apresentam e que contribuem para impedir a realização dos objetivos estabelecidos.

Os alunos apontam a diferença em estudar na EJA, como diferencial que tem um efeito positivo, pois provoca o seu amadurecimento, apontam como aspectos positivos: os espaços, as turmas menores e o professor pode dar a atenção individualizada aos alunos e uma atenção maior aqueles que apresentam maiores dificuldades, destacam o silêncio como sendo favorável aos estudos e à concentração, tal como reforçado pela Aluna 3 quando aponta que: “o bom da EJA é que as turmas são calmas, tem menos gente, os professores são muito bons, respeitam os alunos, tiram as dúvidas, às vezes tem uma confusão aqui ou ali, mas nada demais.”.

Ainda sobre as especificidades da modalidade EJA, os alunos destacaram aspectos que merecem reflexão em razão da sua significação para a qualidade do processo formativo construído ao longo das etapas de EJA, tais como: consideram os assuntos mais fáceis, outros já os consideram insuficientes, o que evidencia que cada um possui interesses distintos e buscam na escola questões diversas que atendam suas expectativas e necessidades.

“O curso não atende as expectativas, falta muita matéria. Os professores pedem uma atividade e os alunos não fazem, aí atrasa muito.” (Aluno 2).
 “Na EJA os assuntos são bem fáceis de aprender.” (Aluna 1).

O depoimento do Aluno 2 apresenta certa clareza acerca dos seus objetivos com relação à escolarização, deseja graduar-se em Biologia, sente falta de conteúdos mais aprofundados e diz: “eu busco outras coisas, porque quando o professor passa alguma atividade que acho interessante eu vou atrás pra ler mais sobre aquilo.”

Quando perguntados sobre como avaliam sua escolarização, o seu percurso na EJA, responderam da seguinte forma:

“Já é meu segundo ano aqui né? Eu passei ano passado e este ano estou mais ou menos. Porque às vezes eu falto muito, as vezes fico com medo de vir para a aula e as vezes perco o horário. Algumas matérias eu vou bem, outras vou mal, sei que preciso me esforçar mais.” (Aluna 1).
 “Hoje me considero um bom aluno, eu era muito bagunceiro mesmo que ninguém me aguentava na sala. Hoje, mudei muito, era muito rebelde, hoje leio bastante, me interessa, converso com os professores que são meus amigos.” (Aluno 2).
 “Eu me considero uma aluna melhor que antes, eu tiro boas notas, menos em matemática.” (Aluna 3).
 “Me considero bom aluno, eu tiro dúvidas, pergunto quando não entendo, participo das atividades e me esforço, só preciso melhorar as faltas.” (Aluno 4).

A partir da análise das respostas dos alunos às questões contempladas no instrumento de pesquisa, é possível perceber que, em geral, se consideram bons alunos, mesmo diante das dificuldades que possuem, tanto em nível de aprendizagem, quanto das dificuldades vivenciadas decorrentes das estruturas familiares e sociais que os impedem de dedicar maior tempo aos estudos. O interessante é que eles se autoavaliam com coerência, pois são sabedores de suas limitações.

Quando perguntados sobre a escolha da matrícula na EJA, 09 alunos responderam que eles mesmos fizeram essa opção. Nesse sentido, Arroyo (2005) destaca como positivo o movimento intencional que o próprio aluno faz ao buscar a escola. Mesmo entre os jovens, muito poucos são aqueles que só estão ali porque os responsáveis os obrigaram ou porque a escola os conduziu, no caso dessa pesquisa apenas 3 alunos foram orientados por mãe, avós

ou escola, descaracterizando, no caso da escola pesquisada, a ideia da matrícula obrigatória e impositiva no noturno já abordada aqui em outras seções.

“Eu preciso do estudo para melhorar de vida.” (Aluno 4).

“Eu preciso recuperar o tempo que perdi. Vou estudar, queria ser biólogo, se Deus permitir futuramente vou fazer essa faculdade.” (Aluno 2).

Sobre as dificuldades em acompanhar a EJA, os alunos, em geral, atribuem a questões externas às dinâmicas da escola, tais como “violência”, “medo de estudar a noite”, “pegar ônibus”, “cansaço”. Apontaram também dificuldades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, tais como: “a matéria é difícil”, “não consigo acompanhar as atividades”.

Possibilitar uma nova oportunidade de escolarização, por meio da EJA, aos jovens, significa dar a eles o direito que anteriormente lhe foi retirado: o direito à educação. Sobre esse aspecto Arroyo (2005, p.23) declara que:

Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação.

Nesse sentido, esforços precisam ser envidados para que essa oferta seja de qualidade e os alunos tenham o sucesso escolar que não conseguiram lograr no ensino regular, na idade considerada própria. Deste modo, destaca-se a percepção de um dos alunos que participaram da pesquisa. “A EJA significa muito para mim, se não eu não teria a chance de recuperar tudo que perdi.” (Aluno 2).

Diante dos dados levantados na escola pesquisada, a preferência para as vagas da EJA volta-se mais para os jovens estudantes do ensino regular diurno que se encontram em defasagem idade/série, seja por reprovações, seja por abandono, seja por consequência da indisciplina. É justamente esse processo tem intensificado a juvenilização da EJA, reconfigurando o perfil de educandos nas salas de aula, colocando para os educadores e pesquisadores o imenso desafio de compreender as juventudes presentes nos espaços educativos dessa modalidade de ensino, bem como repensar as práticas para trabalhar em meio a esta diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eis que chega o momento de concluir este texto, de nos desapegarmos deste objeto que, por tanto tempo, nos acompanhou e certamente acompanhará enquanto pesquisadores da EJA. Nestas páginas, encontram-se os resultados da pesquisa desenvolvida que teve como objeto de investigação a juvenilização na educação de jovens e adultos, que não se encerra com este estudo, mas, pelo contrário, são apresentados elementos fundamentais que abrem caminhos para outras demandas de investigação, diante da capacidade inesgotável de uma pesquisa, que aponta resultados provisórios que originam novas hipóteses, novos problemas e novas formas de se conceber a EJA, esse é o ciclo do conhecimento.

A pesquisa que aqui se apresenta partiu, além de motivações pessoais já apresentadas, de uma problemática identificada no campo das discussões sobre a presença marcante da juventude na educação de jovens e adultos, e que aponta questões com uma necessidade de realização de estudos que contribuam para dar maior visibilidade ao tema fortemente presente no cenário educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito às políticas públicas para jovens estudantes da EJA.

O objetivo geral que norteou o estudo baseou-se em analisar as implicações do processo de juvenilização na EJA, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: conhecer os fatores que ocasionam a intensificação da juvenilização nas turmas de EJA; identificar as percepções que os jovens tem de si mesmos no que se refere à sua condição juvenil e entender o que representa para os jovens a retomada do seu processo de escolarização a partir da realidade de uma escola da rede municipal de São Luís, momento em que tentamos analisar as implicações e os significados desse processo de retorno à escola, o que foi bastante enriquecedor, pois demos vozes aos educandos.

Ao longo da pesquisa, constatamos a real existência da juvenilização da modalidade em todo o país, ficando evidente que, em São Luís, esse quadro vem se acelerando cada dia mais e de forma mais intensa que no contexto nacional, principalmente associado ao processo de fracasso do ensino regular, que tem “empurrado” os jovens para a EJA.

O conjunto de políticas públicas que passou a ser implementado no Brasil, a partir da década de 1990, certamente trouxe avanços significativos no que se refere ao acesso à educação no nível fundamental. Porém, a permanência e o sucesso escolar continuam a se apresentar como um dos principais problemas da educação brasileira. Isso faz com que muitos jovens não consigam concluir a Educação Básica, conforme dados apresentados nas seções que compõem a estrutura deste texto dissertativo.

Não obstante, como resultados, tivemos ainda a percepção da descontinuidade das políticas públicas de EJA, com especial ênfase nas lacunas de produção sobre a modalidade acerca do estado do Maranhão, bem como da cidade São Luís.

Um dos elementos evidenciados no percurso da investigação foi o caráter descontínuo e fragmentado das políticas educacionais voltadas para a EJA, caracterizando-a como programa, o que tem colocado a modalidade bem distante de uma política de Estado consolidada, incidindo diretamente sobre a qualidade do ensino ofertado. No que se refere à curta trajetória brasileira no campo de políticas públicas voltadas para a juventude, reconhecemos que o país vem avançando a passos largos em iniciativas que estão indo ao encontro dos jovens, embora muito ainda precise ser feito para caracterizar este atendimento enquanto uma política pública efetiva de Estado.

O estudo reivindicou, ainda, a necessidade de exploração do entendimento da categoria *juventudes*, o que revelou a imensa dificuldade em se definir conceitos sobre tal categoria, por ser bastante nova e por apresentar muitas diferenças no que tange à sua compreensão.

De um lado, os referenciais teóricos que nortearam este estudo, apontam para as juventudes enquanto uma construção social (DAYRELL, 2003); como um processo de contínua transformação, individual e coletiva (CARRANO, 2000, 2007) e, ainda, o fato de existir uma diversidade de juventudes que se constroem, ou seja, não existe um modo único de vivência do tempo de juventude e, devido à diversidade dos contextos regionais e das situações em que se desenvolvem, expressam-se as distintas formas de ser jovem (SPÓSITO; CARRANO, 2003).

Em contraposição, os organismos institucionais categorizam a juventude à luz de concepções etárias, considerando aspectos biológicos, a partir de definições embasadas nas concepções de juventude de décadas anteriores e que diferem dos contextos que hoje abordam os jovens da atualidade.

É nesse misto de contradições que o fenômeno da juvenilização passa a se estabelecer no contexto educacional da EJA, por ser decorrente de uma série de questões históricas, políticas e sociais, caracterizado pelo aumento da população jovem nas turmas de EJA, justificados, principalmente, pela redução da idade legal para ingresso na modalidade de 18 para 15 anos; a caracterização do ensino diurno como o ensino voltado apenas para crianças e, por fim, a presença de jovens excluídos do ensino regular a partir de seu histórico de fracasso escolar (abandono, repetência e indisciplina), viabilizando esta permanência através da possibilidade de aceleração dos estudos para aqueles com distorção idade/série. Todos estes

elementos aparecem de forma articulada e acabam compondo o que tentamos caracterizar com este estudo.

Podemos apontar alguns fatores que têm contribuído para o processo de transferência dos jovens para a EJA, sobretudo a inadequação do ensino regular à realidade de vida dos alunos pesquisados. São jovens pobres, com dificuldades de toda ordem: social, econômica, etc, para acompanhar os conteúdos desenvolvidos na escola, o que dificulta o seu acompanhamento. Muitas vezes, os conteúdos não têm significação para os jovens e nem se relacionam com o seu cotidiano.

Em geral, foi possível perceber, na fala dos entrevistados, que eles procuram a modalidade com foco em recuperar o tempo que consideram perdido em sua escolarização. A busca pela EJA, para eles, é também a busca pela transformação de uma realidade social que é incompatível com seus sonhos.

Dessa forma, consubstanciados nas análises realizadas, consideramos que este trabalho se apresenta como uma perspectiva de contribuir com o estudo sobre a juvenilização na EJA, a partir da análise de dados referentes a jovens entre 15 e 17 anos matriculados na educação de jovens e adultos, recorte etário este que evidencia a faixa etária que deveria estar cursando e/ou concluindo o ensino médio da educação básica.

Os resultados encontrados foram aqui sintetizados no sentido de oferecer possíveis alternativas de respostas ao problema de pesquisa levantado a partir da realidade de uma escola da rede municipal de São Luís, orientado pelas seguintes questões: de quem estamos falando, quando nos referimos aos sujeitos jovens da EJA? Em que medida o fenômeno da juvenilização das classes da EJA ocorre nas escolas da rede de ensino público municipal da cidade de São Luís? Como estes jovens se percebem no processo de escolarização na EJA?

Tais problemas visaram alcançar os seguintes objetivos: conhecer os sujeitos da EJA que se encontram no ciclo da juventude, focalizando especialmente os alunos entre 15 e 17 anos e desvelar os contextos desses jovens, os significados e implicações da sua vivência na EJA enquanto subsídios para o entendimento da juvenilização como um fenômeno que promove a reconfiguração da EJA.

Para identificar quem são os sujeitos jovens da EJA, foram analisados dados da matrícula de EJA no Brasil, Maranhão e São Luís, onde foi confirmada a existência de um grande percentual de jovens matriculados, independente da esfera administrativa. No contexto da escola pesquisada, foram aplicados questionários junto a 12 alunos entre 15 e 17 anos, e destes foram selecionados 4 alunos que concederam entrevista para aprofundamento do

contato com a juventude presente na escola, possibilitando um maior entendimento sobre as questões pertinentes à juvenilização.

Sobre o perfil dos jovens, foi possível identificar que possuem histórico recente de reprovações sucessivas, principalmente na 5ª série do ensino regular; que os jovens estão, na maioria, na 2ª fase do 2º segmento; boa parte trabalha ou já teve alguma experiência de trabalho entre os 12 e 16 anos, o que impediu que estes alunos tivessem uma trajetória escolar de maior êxito no ensino regular, pela dificuldade em conciliar estudo e trabalho.

A pesquisa apontou, também, que seus pais possuem baixa escolaridade, o que reflete na sua inserção no mercado de trabalho de forma precarizada, ou seja, têm ocupações desqualificadas, exercem algum tipo de atividade com baixa remuneração, instável, sem vínculo formal, apenas a mãe de um dos jovens possui carteira assinada, o restante atua informalmente. Geralmente as mães são “chefes de família” e provém o sustento da casa e dos filhos. Esse referencial de modos de vida acarreta influências sobre os processos de escolarização dos jovens, que acabam repetindo o ingresso precoce no mercado de forma desqualificada e, como sequência, o abandono dos estudos.

Dentre os 12 jovens que preencheram o questionário, temos a maioria do sexo feminino (08), solteiros (12), vivem com sua família de origem (12), autodeclarados pardos (07) e evangélicos (07).

Os quatro jovens entrevistados possuem mais de 3 irmãos, em arranjos familiares distintos (somente paternos, somente maternos, irmãos maternos e paternos), em geral os jovens são filhos de pais separados ou de pais (homens) desconhecidos. Aqui, nota-se que tem pesado sobre as mulheres a tarefa de conduzir, bem como sustentar os jovens envolvidos na pesquisa, considerando que, mesmo aqueles que trabalham, residem com suas mães, dado ao fato de possuírem menos de 18 anos e ainda a impossibilidade de manterem-se com os recursos que recebem mensalmente.

Os momentos de lazer dos jovens são bem restritos devido à ausência de espaços de lazer nas comunidades em que residem. Geralmente, jogam futebol na rua, conversam com amigos e namoram. Fora de seus bairros, vão à praia, shopping e casa de parentes e amigos, evidenciando que ficam mais em casa do que ocupando outros espaços para estes momentos. Nota-se que, todas as atividades apontadas como lazer, indicam a isenção de custos, ainda que o shopping seja um espaço de consumo, é também um local de sociabilidade pública e, de acordo com Ribeiro et. al (2006), é uma alternativa possível em contextos de escassez de espaços públicos culturais destinados a jovens das metrópoles.

Muitos demonstraram grande preocupação com a violência existente, tanto em seus bairros como fora dele, bem como no trajeto para a escola, onde não raro sofrem assaltos e ameaças, o que muitas vezes dificulta o acesso e os impedem de frequentar regularmente as aulas.

Sobre o que mais gostam na escola, chamou atenção o fato de valorizarem a relação com os professores e com colegas, o que demonstrou que a escola tem se constituído um espaço de amizades, como já afirmava Paulo Freire em sua poesia “A escola é”²⁵, quando dizia “Escola é o lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros. Programas, horários, conceitos [...]. Escola é, sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda. Que alegre, se conhece, se estima.”.

Dessa forma, o perfil dos jovens da EJA da rede municipal de São Luís não difere da realidade nacional, em que pesam sobre as formas de viver suas juventudes, os contextos sociais, políticos e econômicos que passam a dar contorno a esse ciclo de vida, e a escolarização passa a ser, também, condicionada por estes fatores.

A análise dos dados sobre o público participante da EJA no Brasil, Maranhão, São Luís e na escola pesquisada revelou a juvenilização crescente dessa modalidade, mesmo com a redução de matrículas gerais em EJA. Com base nesses dados, respondemos ao segundo problema levantado pela pesquisa. Com 97 alunos matriculados, a UEB Jornalista Pedro Neiva Moreira possui 29,89% de jovens entre 15 e 17 anos matriculados na EJA em 2017, ou seja, 29 alunos matriculados, destes 26 estão no 2º segmento, mas somente 15 alunos são frequentes. A 2ª fase é mais numerosa, com 15 alunos nesta faixa etária.

Particularmente, acreditamos que os desafios postos pela juvenilização na EJA não se resolverão por decretos ou resoluções, mas sim com novas abordagens, novas compreensões e novos encaminhamentos pedagógicos que valorizem e deem visibilidade à EJA, já que esta não pode continuar com as mesmas práticas tradicionais, desconexas e arcaicas, visto que seu público hoje é bem diferenciado.

Em décadas passadas, a EJA atendia, principalmente, adultos que não tiveram oportunidade de estudos em idade própria em decorrência de questões socioeconômicas, pois precisavam trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias, constituíam família muito cedo, sendo o estudo secundarizado na escala de prioridades, moravam em localidades distantes de uma escola, entre outros fatores.

²⁵ Poesia de autoria de Paulo Freire, disponível no site do Instituto Paulo Freire (www.paulofreire.org).

Por meio da análise das trajetórias escolares dos jovens entrevistados na pesquisa de campo, identificamos outra realidade, na qual todos tiveram a possibilidade de estudar na idade própria, porém, devido a fatores ligados internamente à realidade escolar e aos seus contextos de vida, os alunos tiveram trajetórias marcadas pela descontinuidade, evidenciada por reprovações, abandonos, entre outros elementos, em que os alunos relataram, muitas vezes, o desinteresse em estudar no ensino regular.

Por meio da análise dos depoimentos dos alunos, constatamos que a escola não tinha relação com a idealização que o aluno construía dessa instituição. Ao ingressar nesse espaço e vivenciar suas regras e rotinas, passavam a construir uma imagem, classificando-a como “rígida”, “chata”, por isso, para muitos, ela não era um lugar onde se sentiam à vontade. Seus problemas, interesses, motivações não tinham espaço dentro dela. Tudo aquilo que sabiam a partir da experiência própria não era levado em conta, e o abandono seria consequência quase que natural.

Carrano (2007, p.56) aponta a necessidade de enfrentar esses desafios que permeiam o fenômeno e aponta uma possibilidade de caminho a ser seguido, quando diz:

Para enfrentar o desafio disso que temos chamado de “juvenilização da EJA”, deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos – histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas.

A EJA passa a representar para estes jovens uma nova oportunidade de escolarização para as pessoas que abandonaram a escola antes de concluir a sua formação básica, eis que passamos a apresentar os achados relativos ao terceiro problema proposto nessa investigação.

Quando os jovens chegam à EJA, geralmente estão desmotivados, desencantados com a escola regular, pois este é o modelo de escola que têm referência, apresentam, com frequência, comportamentos indisciplinados, sendo, portanto, vistos como “problemáticos” por professores e alunos de idade mais avançada.

É preciso reafirmar que, ainda que estes jovens sejam vistos como um público que “atrapalha”, que “a EJA não é feita para eles”, este também é espaço de aprendizagem para eles sim, amparado pela legislação. Faz-se necessário assegurar a oferta e o acesso aos espaços da EJA a todos aqueles que a buscam, como estratégias para concluir seu processo educativo. Deve-se, portanto, construir alternativas que garantam que esta escola seja um espaço onde as especificidades desses sujeitos sejam respeitadas, de modo que tenham o direito de escolher a modalidade de ensino para início ou retomada dos seus estudos, e não

nela ingressar como algo impositivo, já que não há normativa legal que fixe idade máxima para ingresso no ensino fundamental regular.

Os alunos que participaram desta pesquisa buscam ampliar sua escolaridade e, de acordo com suas falas, apresentam uma necessidade de certificação como algo fundamental em suas vidas. Muitos também reforçam a sensação de “tempo perdido” e que a EJA é o local onde esse tempo será recuperado, colocando como motivação o fato de “terminar mais rápido”, “fazendo duas séries em um ano”, de “ser mais fácil”. Essa perspectiva de facilitação necessita ser superada e construído um outro entendimento sobre o que, de fato, representa a organização da EJA em segmentos, bem como sua respectiva organização curricular.

Para a escola, a presença dos jovens significa uma mudança do perfil e, portanto, a necessidade de se reestruturar, de repensar sua organização e sua prática, e para os jovens a escola continua tendo importância simbólica de ascensão social e mudança em suas condições de vida.

A análise dos depoimentos evidencia também que a maioria dos sujeitos apontam a perspectiva de “futuro melhor” associada à escolarização, projetada por eles a partir da sua formação na EJA. Essa percepção revela uma nova postura como alunos, no modo de verem o mundo e na forma de se relacionarem com os colegas e professores: “eu já brinquei muito, agora é diferente”. Apenas um aluno apresentou uma maior compreensão sobre as questões políticas, econômicas, sociais e culturais presentes na realidade em que está inserido, e relata seus projetos e perspectivas de continuidade de estudos de forma mais objetiva: “quero fazer uma faculdade, mas não sei se as condições permitem”.

Tanto a “necessidade de certificação”, como a possibilidade de um “futuro melhor” estão diretamente associadas à questão do trabalho. Nota-se que a cobrança da sociedade capitalista imediatista exige uma maior agilidade em conseguir o diploma para inserção no mercado de trabalho, e isto é algo latente nestes jovens, inclusive para os que já trabalham e querem ascender profissionalmente, buscar outras ocupações, continuar os estudos para melhor qualificação. Logo, a escolaridade está associada, também, à possibilidade destes ocuparem melhores postos de trabalho, como para aqueles que ainda não trabalham e não somente desejam, como necessitam trabalhar num futuro bem próximo.

Essa é uma constatação que indica os rumos que a educação vem tomando no país, impactando diretamente na manutenção de uma sociedade injusta e excludente, que contribui com uma desigual distribuição de riquezas e oportunidades e, infelizmente, os jovens pobres do país configuram-se enquanto público alvo principal dessa fragilidade.

Diante das análises possibilitadas, por meio dos dados coletados junto aos alunos da escola pesquisada, ficou evidente que a escola, hoje, representa para eles um lugar privilegiado para o desenvolvimento da aprendizagem. Depositam confiança na EJA por sua organização e por meio dos seus professores, e esperam que ela cumpra seu papel, preparando-os para um futuro onde a transformação social seja uma realidade concreta.

Corroboramos com Arroyo (2000), quando o autor ressalta que é necessário fazer da escola noturna de EJA um espaço mais humano e humanizador. Esse é um desafio para o qual não existem fórmulas prontas e nem receitas.

Mas não podemos deixar de ressaltar que as demandas da EJA precisam ser repensadas seriamente, como a oferta da EJA em horários alternativos (diurno), para atender aos alunos que não trabalham e às mães que não têm com quem deixar os seus filhos a noite. Além disso, é preciso potencializar a EJA em articulação com o mundo do trabalho e, não menos importante, destacamos a necessidade de reconhecer a diversidade dos sujeitos da EJA para, a partir disso, se estruturarem as ações a serem desenvolvidas.

Finalizando, esperamos que este estudo promova redes de saberes em busca de novos objetos e novas pesquisas que deem visibilidade necessária à EJA, para que esta modalidade seja repensada à luz desse novo perfil, reconfigurado, atendendo aos interesses e necessidades do público jovem que a ela recorre, de forma que esta juventude, em busca de escolarização, possa, efetivamente, se encontrar nesse lugar e desenvolver-se plenamente.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **O mundo jovem**: concepções de juventude. 2007. Disponível em: <<http://www.denatran.gov.br>>. Acesso em: 19 set. 2016.
- ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B.de; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.43-54.
- ANDRADE, E. R. **Os sujeitos educandos na EJA**. 2011. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/files/Programa%203_0.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2017.
- ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2001.
- ARROYO, M. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania. **Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB)**, São Paulo, n. 11, abr. 2001.
- ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovem-adultos populares? **Reveja**, n. 1, 2007. Disponível em <http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- _____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO / MEC / RAAAB, 2005.
- _____. O Direito à educação e a nova segregação social e racial - tempos insatisfatórios?. **Educ. Rev.**, v. 31, n. 3, p.15-47, 2015 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150390>>. Acesso em: 20 out. 2017.
- _____. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. A “Juventude” é Apenas uma Palavra in **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.
- BRANDÃO, C. F. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Nova Cultural, Editora Brasiliense, 1985.
- BRASIL. **Decreto 4.299, de 25 de julho de 1933**. Dispõe sobre os cursos de continuação e aperfeiçoamento e o ensino elementar para adultos. Distrito Federal: Jornal do Brasil, 1933.
- _____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. **Decreto Lei n. 5.452 de 1º de maio de 1943. Consolidação das Leis do Trabalho.** Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Decreto-Lei/Del5452.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2017.

_____. **Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Câmara dos Deputados, Brasília, 15 dez. 1967. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15dezembro-1967-359071-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 10 maio 2016.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 699/1972.** Biblioteca Nacional do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1972.

_____. **Decreto n. 91.980, de 25 de novembro de 1985.** Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Brasília, DF, 1985.

_____. Constituição (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso: 20 jun. 2016.

_____. **LDB. Lei n. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB n. 11/2000.** Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE).** Brasília, DF: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. **Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2005.

_____. **Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005.** Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis n. 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências, Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 2005.

_____. Decreto n. 5.840, de 23 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o **Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Brasília, DF: 24 de junho de 2006.

_____. **PNE passo a passo (Lei n. 10.172/2001)**: discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. São Paulo: Avercamp, 2006.

_____. **Guia de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006.

_____. **Lei n. 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 – FUNDEB. Brasília, 2007.

_____. MEC. **Documento Base Nacional**. Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 20 mar. 2008. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf). >. Acesso em: 7 mar. 2017.

_____. **Índice de Homicídios na Adolescência - análise preliminar dos homicídios em 267 municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2009.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 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. Brasília, 2010. Disponível em: <[http:// portal. mec. gov. br/ index. php?option =com_content &view = article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados)>. Acesso em: 15 out. 2017.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação Juventude**: conceitos fundamentais – pontos fundamentais para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude. Brasília. SNJ, 2014.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H. W; BRANMCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude: análises de uma pesquisa nacional**. Porto Alegre: Instituto Cidadania, 2005.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. Perspectiva. **Revista do Centro de Ciências de Educação**, Florianópolis, n. 22, p. 325-341, jul./dez. 2004.

CAMPELLO, C. M. T. Violência na escola: um protesto contra a exclusão social? **BAHIA ANÁLISE & DADOS**, Salvador, v. 11 n. 1 p.28-31, jun. 2001.

CARRANO, P. C. R. Juventudes: as identidades são múltiplas. Movimento. **Revista da Faculdade Revista de Informação Legislativa de Educação da Universidade Federal Fluminense**, Niterói, n. 1, p. 11-26, maio 2000.

_____. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”** REVEJA n. 0, 2007. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultose_juventude-carrano.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2015.

_____. **Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência.** Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação. 2010.

CARVALHO, C.C.; LIMA, F. C. S. Juventudes, educação e trabalho: reflexões sobre os desafios da escolarização na educação de jovens e adultos. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, n. 73, p. 75-86, Jun. 2017. Disponível em <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/issue/view/58>. Acesso em: 08 de outubro de 2017.

CARVALHO, R. V. A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente? In: **9º Congresso Nacional de Educação / 3º Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Paraná, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

CURY, C. R. J. (Relator). **Parecer n. 30, de 12 de setembro de 2000**. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB), 2000.

_____. Aula Inaugural. In: SILVA, A. da S. (Org). **Diálogos com as juventudes presentes na EJA**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p.19-29.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996. p.136-161.

_____. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p.40-52, set.-dez. 2003.

DAYRELL, J. **Juventude, grupos culturais e sociabilidade**. 2004, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/ABA2004.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p.1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. T. A Juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.55.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola?. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: ED. UFMG, 2014. p.101-134

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p.939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; MASAGÃO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Caderno CEDES**, Campinas, v.21, n. 55, nov. 2001.

DI PIERRO, M. C.; ANDRADE, E. R.; VÓVIO, C. L. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília, DF: Unesco, 2009.

FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular, educação popular, memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

_____. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas denegação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p.22/47, set./dez., 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p.180-216.

GADOTTI, M. Da palavra a ação. In: INEP. **Educação para todos**: a avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S/A, 2008.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.108-130, 2000.

HADDAD, S. (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

_____. **A situação da atual educação de pessoas jovens e adultas no Brasil**. Resumo Executivo. México: Crefal, 2008.

_____. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 35, mai-ago, 2007.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico**: Instruções ao recenseador – Recenseamento Geral do Brasil. Rio de Janeiro, 1960.

_____. **Nono Recenseamento Geral do Brasil – 1980**: Censo Demográfico: Instruções para preenchimento. Rio de Janeiro: IBGE, 1980.

_____. **Anuário Estatístico do Brasil 1989**. Rio de Janeiro: IBGE, 1989.

_____. **Censo Demográfico 1991**: resultado do universo relativo à característica da população e dos domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.

_____. **Censo Demográfico 1993**: resultado do universo relativo à característica da população e dos domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.

_____. **Censo Demográfico 1995**: resultado do universo relativo à característica da população e dos domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 1995.

_____. **Censo Demográfico 2003**: resultado do universo relativo à característica da população e dos domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.

_____. **Censo Demográfico 2005**: características gerais da população e domicílios Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

_____. **Censo Demográfico 1970-2000**. Dados extraídos de: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

_____. **Censo Demográfico 2009**: características gerais da população e domicílios Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

_____. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população e domicílios Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

_____. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

_____. **Relatório estatístico**. Brasília: IPEA / IBGE, 2013.

_____. **Relatório econômico**. Brasília: IPEA / IBGE, 2014.

_____. **Relatório estatístico**. Brasília: IPEA / IBGE, 2015a.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores 2013. 2. ed. Rio de Janeiro : IBGE, 2015b.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar, 2010**. Brasília: MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Dados da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2012.

_____. 2013. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal/>>. Acesso em: 15 out. 2017.

_____. **Censo da educação básica 2013**: sinopses estatísticas. Brasília: INEP, 2014.

_____. **Censo da educação básica 2014**: sinopses estatísticas. Brasília: Inep, 2015.

_____. **Censo da educação básica 2015**: sinopses estatísticas. Brasília: Inep, 2016.

_____. **Censo da educação básica 2016**: sinopses estatísticas. Brasília: Inep, 2017.

INEPE - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA / IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Relatório estatístico**. Brasília: IPEA; IBGE, 2016.

JEFFREY, D. C. et al. A juvenilização das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos-anos 2000. In: I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010. **Anais...** João Pessoa-PB. Editora Universitária-UFPB, 2010.

JULIÃO, E. F.; BEIRAL, H. J. V.; FERRARI, G. M. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. **Revista Poiésis**. Unisul, Tubarão, v. 11, n. 19, p.40-57, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4725/3145>. Acesso em 11.11.2017

KREUTZ, A. **O Projeto João de Barro**: uma experiência oficial de educação popular no Maranhão. 1982. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.

LEÓN, O. D. Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In: CANEZIN GUIMARÃES, M. T.; SOUSA, S. M. G. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**: desafios e perspectivas. Goiânia: Editora da UFG: Cãnone Editorial, 2009.

LEVI, G; SHIMITT, J. C. **História dos Jovens**: da antiguidade a era moderna. São Paulo: Companhia das Letras 1996.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, M. M.; ALVES, M. F. **O PNE e os desafios da educação de jovens e adultos na próxima década**. 2014. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/texto1margaridamiriam.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

MARANHÃO (Estado). **Plano decenal de educação para todos 1993-2003**. São Luís: SEDUC-MA, 1993.

_____. **Plano decenal de educação do Estado do Maranhão**. São Luís: SEDUC-MA, 1994.

_____. **Proposta curricular de educação de jovens e adultos do ensino fundamental**. Volume Introdutório. São Luís: Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, 2007.

_____. **Plano de alfabetização educadora do Maranhão**. São Luís: SEDUC-MA, 2008.

_____. **Decreto n. 27.212, de 03 de janeiro de 2011**. Organiza e define as finalidades e competências da Secretaria de Estado Extraordinária. Diário Oficial n. 1 de 3 de janeiro de 2011. Disponível em: www.pge.ma.gov.br/files/2012/09/DECRETOS-2011.pdf. Acesso em: 8 ago. 2017.

- MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MAYER, I. S. **Parâmetros de Idade para EJA**. Audiências Públicas do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB. Reformulação do Parecer no CNE/CEB 11/2000 sobre temas: Idade, Certificação e Educação à distância. [S.l.]: [S.n.], 2007.
- MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Dados da educação básica**. Brasília: INEP, 2016.
- MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. “Plano decenal de educação para todos”. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91>>. Acesso em: 3 dez. 2016.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MORAES, R. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora SENAC, 2001.
- MOURA, M. da G. C. Educação de jovens e adultos: que educação é essa? **Linguagens, Educação e Sociedade**, a. 12, n. 16, p.51-64, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2016/art_4.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, v. XXV, n. 105-106, p.139-165, 1990.
- _____. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.
- PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- PINTO, J. M. R. O financiamento da educação no governo Lula. **Revista Brasileira de Política e Administração (RBPAAE)**, Brasília/DF, n. 2, v. 25, p. 323-340, maio/ago. 2009.
- RAPOSO, C. A educação maranhense no limiar do 3º milênio. **Revista de Políticas Públicas da UFMA**, São Luís, v. 1, n. 1, 1995.
- RHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Método de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- RIBEIRO, E. et al. **Diversidade de perfis caracteriza as juventudes brasileiras**. Democracia Viva, Rio de Janeiro, n. 30, p. 76-83, jan./mar. 2006.
- RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: Olhares e Pesquisa em Saberes Educacionais**, Araxá/MG, n. 4, p.129-148, maio 2008.
- RUMMERT, S. M. A “marca social” da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. **IV Simpósio Trabalho e Educação**. Rio de Janeiro, 2007.
- RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p.29-45, 2007.

RUMMERT, S. M.; ALVES, N.. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45, p.511-528, set./dez. 2010.

SÃO LUIS. Plano Municipal de Educação de São Luís (PME) 2015-2024. **Lei n. 6001, de 09 de novembro de 2015**. São Luís, 2015.

_____. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação**. São Luis: SEMED, 2004. (Projeto São Luís te quero Lendo e Escrevendo).

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de orientações da EJA**. São Luís, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Marco conceitual da proposta da curricular da educação municipal**. São Luís, 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos**. São Luís, 2010.

SILVA JR., J. do R. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, C. S. B. da; MACHADO, L. M. (Org.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SOARES. L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, C. M. **Nenhum brasileiro sem escola: projetos de educação de adultos do Estado desenvolvimentista**. 1999. 180f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SPOSITO, M. P. **Educação e Juventude, documento básico do grupo temático Educação e Juventude, do Encontro Preparatório à reunião dos países do Mercosul, Estratégia regional de continuidade da V Confitea**. Curitiba, outubro de 1998.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p.87-128.

_____. **Juventude e escolarização**. Brasília DF: MEC/Inep/Comped. 2002. (Série Estado do Conhecimento - nº 7). Disponível em: <www.publicacoes.inep.gov.br>. Acesso em: 17 fev. 2016.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, M.C.R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set a dez, 2003.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

_____. **V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos.** Hamburgo/Alemanha. 1997.

_____. **Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro – V Confintea.** Hamburgo (Alemanha), 1997.

_____. **Políticas públicas de/ para/ com juventudes.** Brasília: Unesco, 2004.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14. edição Papyrus, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação
Av. dos Portugueses, n. 1966, Bacanga, CEP – 65080-805, São Luís, MA.
Fone: (98) 3272-8660/3272-8690

ANEXO 1 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Pai/Mãe ou responsável de filho(a) menor de 18 anos

Prezado Sr(a) _____ o(a) senhor(a) e o(a) seu(a) filho(a) _____, estão sendo convidado(a)s a participar, como voluntário(a)s, em uma pesquisa. Após serem esclarecido(a)s sobre as informações a seguir, no caso de aceitarem fazer parte do estudo, por favor, assinem o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Esta pesquisa, intitulada **“JUVENILIZAÇÃO NA EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens”** está sob a responsabilidade da aluna/mestranda Carolina Coimbra de Carvalho e da orientadora, Prof^a. Dr^a. Francisca das Chagas Silva Lima, do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – Centro de Ciências Sociais, Campus São Luís.

O objetivo dessa pesquisa é investigar o aumento de alunos jovens na EJA em uma escola da rede municipal de São Luís, a partir do levantamento de dados escolares dos jovens, menores de 18 anos que estão nas turmas de EJA.

A coleta dos dados envolverá 15 alunos de ambos os sexos que tenham menos de 18 anos para preencherem um questionário, podendo participar também de uma entrevista, com previsão de duração de 20 minutos.

A data, local e horário de encontro para preenchimento do questionário serão escolhidos de acordo com as suas disponibilidades. As entrevistas com os alunos acontecerão fora do horário das aulas, para não comprometer as atividades de sala de aula.

Essa pesquisa não gerará nenhum prejuízo ou lucro financeiro a ninguém. Sua importância é acadêmica e poderá auxiliar na elaboração das políticas educacionais voltadas para a EJA, contribuindo de alguma forma para a melhoria no atendimento aos alunos.

Sobre os riscos ou desconfortos relacionados a essa pesquisa, entendemos que serão mínimos. Por isso esclarecemos que vocês terão a liberdade para não responder as perguntas ou fornecer informações no questionário ou entrevista, se sentirem que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar. Caso desejem, poderão ainda encerrar sua participação na pesquisa sem que haja qualquer tipo de penalidade.

As informações adquiridas durante e após a pesquisa serão utilizadas em relatórios e artigos científicos para divulgação dos resultados, porém os nomes e informações pessoais de todos os participantes jamais serão divulgados, sendo mantidas em sigilo. Todo material gerado durante a pesquisa, como anotações, gravações e etc., será arquivado pela pesquisadora, guardado por um período de cinco anos na sala de sua professora orientadora Dr^a. Francisca das Chagas da Silva Lima, situada no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UFMA. Depois desse tempo, todo material será destruído.

Este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido terá duas vias, sendo que uma ficará em seu poder e a segunda será arquivada pela pesquisadora. Estamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Carolina Coimbra de Carvalho
Pesquisadora

Assinatura do Aluno

Francisca das Chagas da Silva Lima
Orientadora da Pesquisa

Assinatura do Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação
Av. dos Portugueses, n. 1966, Bacanga, CEP – 65080-805, São Luís, MA.
Fone: (98) 3272-8660/3272-8690

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO - ALUNOS

Pesquisadora: Carolina Coimbra de Carvalho

Mestranda em Educação da Universidade Federal do Maranhão

Olá,

Este questionário faz parte da minha pesquisa para o mestrado “**O PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: olhares, desafios e perspectivas**”. O meu interesse é levantar informações sobre os motivos que tem provocado o ingresso dos jovens na EJA, provocando o fenômeno da Juvenilização. Com esse objetivo elegemos uma escola da rede municipal de São Luís como local da pesquisa.

Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, você responderá a um questionário contendo 30 questões. O objetivo é conhecer o perfil dos jovens que frequentam a EJA para, em uma segunda fase, levantarmos informações que nos possibilitem conhecer melhor a temática objeto de estudo.

1. Nome: _____ Idade: _____ anos.

2. Sexo: 1. Feminino 2. Masculino

3. Cor/Raça: 1. amarela 2. branca 3. indígena 4. parda 5. preta

4. Religião: 1. evangélica 2. católica 3. espírita 4. sem religião 5. outra, qual? _____

5. Estado civil: 1. solteiro(a) 2. casado(a) 3. separado(a) 4. união estável

6. Com quem mora? 1. pai 2. mãe 3. pai e mãe 4. namorado(a)/esposo(a)

5. sozinho(a) 6. parentes 7. Outros. Quem: _____

7. Você trabalha? 0. não 1. sim. Em quê? _____

Quantas horas trabalha por dia? _____ Quantos dias da semana você trabalha? _____

8. Já trabalhou? 0. não 1. sim. Em quê? _____

9. Se sim, possui registro em carteira? 0. sim 1. não

10. Com quantos anos começou a trabalhar recebendo para isso? _____

Como você se sustenta? 1. pai 2. mãe 3. parentes 4. por conta própria 5. por conta própria e com ajuda

11. Tendo por base o salário mínimo, sua renda mensal equivale a?

1. menos de 1 salário 2. 1 salário 3. 2 salários 4. 3 salários 5. 4 ou mais salários.

12. E a renda de sua família?

1. 1 salário 2. 2 salários 3. 3 salários 4. 4 salários 5. 5 ou mais salários

Sobre os Pais/Família

13. **Profissão do pai:** _____

1. Assalariado com carteira assinada 2. Assalariado sem carteira assinada
3. funcionário público 4. trabalhador autônomo/conta própria 5. ambulante
6. militar 7. aposentado/pensionista 8. desempregado 9. produtor rural
10. Outra. Qual? _____

14. **Profissão da mãe:** _____

1. assalariada com carteira assinada 2. assalariada sem carteira assinada
3. funcionária pública 4. trabalhadora autônoma/conta própria 5. ambulante
6. militar 7. aposentada/pensionista 8. desempregada 9. produtora rural
10. Outro? Qual: _____

15. **Escolaridade do pai:**

1. analfabeto
2. ensino fundamental incompleto
3. ensino fundamental completo

- 4. ensino médio incompleto
- 5. ensino médio completo
- 6. ensino superior incompleto
- 7. ensino superior completo
- 8. pós-graduação

16. Escolaridade da mãe:

- 1. analfabeta
- 2. ensino fundamental incompleto
- 3. ensino fundamental completo
- 4. ensino médio incompleto]
- 5. ensino médio completo
- 6. ensino superior incompleto
- 7. ensino superior completo
- 8. pós-graduação

Sobre o bairro

17. Bairro onde mora: _____ Há quanto tempo você mora neste bairro? _____

18. Há saneamento básico (rede de esgoto, asfaltamento etc.) em seu bairro? 0. sim 1. não. Que outros problemas você identifica em seu bairro?

O _____ que _____ precisa _____ ser realizado? _____

19. Como você vem para a escola? ônibus carro bicicleta a pé
Quanto tempo você leva para chegar à escola? _____

Sobre o lazer

20. Quais as principais atividades de lazer que você realiza em seu bairro? (cite até 3 em ordem de preferência)

E fora dele?

Sobre a trajetória escolar

21. Você sempre estudou em escola pública? 0. () sim 1. () não

22. Por quantos anos parou de estudar? _____ Qual a última série que você fez no curso regular diurno? _____

23. Você já repetiu o curso regular diurno? 1. () sim 2. () não

Porquê? _____

24. Que motivos o levaram a abandonar a escola?

25. Que motivos o levaram a retornar à escola?

26. Houve algum tipo de influência para que você retornasse à escola? De quem?

27. Quantas vezes você voltou a estudar? _____

Quando (ano)? _____.

Por quais razões?

28. Você já repetiu algum ano na EJA? 0. () sim 1. () não

29. Se sim, quantas vezes? 1. () uma vez 2. () duas vezes 3. () três vezes 4. () quatro vezes
5. () mais de cinco vezes

Identifique os motivos.

30a) O que significa, para você, estudar na EJA?

30b) Quais as principais dificuldades que você encontra na EJA?

30c) O que há de bom na EJA? Como você avalia o seu processo de escolarização na EJA?

30d) Foi você quem escolheu estudar nesta escola? 0. () sim 1. () não. Se sim, por quê? Se não, quem escolheu e por quê?

Continuidade da pesquisa

Você aceitaria continuar participando da pesquisa, concedendo uma entrevista em outro momento? () sim () não

Telefone para contato: _____

Endereço eletrônico (e-mail): _____

Endereço para correspondência: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação
Av. dos Portugueses, n. 1966, Bacanga, CEP – 65080-805, São Luís, MA.
Fone: (98) 3272-8660/3272-8690

ANEXO 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Identificação

Nome: _____ Data: _____

Endereço: _____ Telefone: _____

Sexo: () Fem. () Masc. Data de nascimento: _____

Idade no dia da entrevista: _____

Perfil socioeconômico:

- 1- Com quem você mora?
- 2- Quantos irmãos você tem? Qual a idade deles?
- 3- Quantos frequentam escola e quais séries? (discriminar a série de cada um)
- 4- Quantas pessoas trabalham fora na sua casa?
- 5- Em que eles trabalham?
- 6- Você trabalha ou já trabalhou fora alguma vez? Em quê?
- 7- E em casa, você é responsável por alguma tarefa? Comente.
- 8- Quando você não está estudando e nem trabalhando, o que você gosta de fazer?
- 9- Você gosta de passear? Onde? Com quem?

Trajatória Escolar:

- 9- Com quantos anos você entrou na escola e em que série?
- 10- Qual foi a sua primeira escola?
- 11- Como era a sua primeira escola?

- 12- Você gostava de frequentar a escola naquela época? Por quê?
- 13- Naquela época você se considerava um(a) bom(a) aluno(a)? Por quê?
- 14- Você já ficou de recuperação? Em que série foi a primeira?
- 15- Já repetiu alguma série? Qual? Por quê?
- 16- Quais as matérias te levaram à primeira reprovação?
- 17- Já mudou de escola alguma vez? Conte como foi.
- 18- O que é um(a) bom(a) aluno(a) para você?
- 19- O que você fez na escola, ou fora da escola (excursão, passeio, campeonato, etc.), que mais gostou?
- 20- Qual a importância da escola na sua vida?
- 21- O que você mais gosta nessa escola? Por quê?
- 22- O que você gostaria que mudasse na sua escola hoje? Por quê?

Interesses e expectativas com relação a EJA

- 23- Por que você estuda na EJA?
- 24- Quem estimulou você a ir para a EJA?
- 25- O que você esperava encontrar nesse curso?
- 26- O curso atendeu suas expectativas de formação?
- 27- Quais as matérias com as quais você mais se identificou? Por quê?
- 28- Quais as matérias das quais você menos gosta? Por quê?
- 29- Como você avalia o desempenho dos seus professores de EJA?
- Como você os classifica? () Ótimo () Muito Bom () Bom () Regular ()
Outro. Justifique: o que é um bom(a) professor(a) para você?
- 30- Você tem algum(a) professor(a) assim? De qual matéria?
- 31- Hoje em dia você se considera um(a) bom(a) aluno(a)? Por quê?
- 32- Como você avalia a contribuição dos conhecimentos construídos no seu percurso de escolarização na EJA com as atividades desenvolvidas por você no dia - a dia?
- 33- Após concluir a EJA você pretende continuar estudando? Que curso pretende fazer?