



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PEDAGOGIA**

FRANCINE MARIA CRUZ DA SILVA

JOVENS NA EJA: ENTRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E O ESTIGMA

RIO DE JANEIRO

2020

FRANCINE MARIA CRUZ DA SILVA

JOVENS NA EJA: ENTRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E O ESTIGMA

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção de grau do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Abreu Moura

RIO DE JANEIRO

2020

Silva, Francine Maria Cruz
Jovens na EJA: entre o direito à educação e estigma/ Francine
Maria Cruz da Silva – 2020;

f.52

Orientador: Profa. Dra. Ana Paula de Abreu Costa de Moura

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade
Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de
Janeiro, 2020.

Referências Bibliográficas: f.50-52.

1. Direito à Educação. 2. Jovens. 3. Educação de Jovens e Adultos

FRANCINE MARIA CRUZ DA SILVA

JOVENS NA EJA: ENTRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E O ESTIGMA

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção de grau do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Abreu Costa de Moura (orientadora)

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Irene Giambiagi (examinadora)

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Rosangela Carrilo Moreno (examinadora)

Universidade Federal do Rio de Janeiro



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos vinte e dois dias do mês de outubro de 2020, com base na Resolução CEG nº 02, de 15 de abril de 2020, reuniu-se em sessão remota, a Banca Examinadora da Monografia intitulada: **Jovens na EJA: entre o direito à educação e o estigma** de autoria da graduanda **Francine Maria Cruz da Silva**, DRE 114084423 do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A Banca, participando por videoconferência, foi constituída pelas professoras: **Irene Giambiagi, Rosangela Carrilo Moreno e Ana Paula de Abreu Costa de Moura**, esta última, na condição de orientadora e presidente da sessão. Às 14 h, a sessão foi aberta, convidando-se à candidata a fazer breve exposição sobre a monografia em julgamento e concedendo-lhe o prazo máximo de 20 minutos. Finda a exposição, passou-se a palavra aos participantes da Banca Examinadora, esclarecendo-se que cada um deles dispunha de até 10 minutos para sua arguição e que a candidata dispunha do mesmo tempo para as respostas. Ao final da arguição, a Banca Examinadora analisou e decidiu reservadamente sobre a Monografia apresentada. A seguir, a presidente comunicou que a Banca Examinadora considerou a monografia **aprovada** com a **nota 10,0**. A presidente da Banca Examinadora deu por encerrada a sessão às 16 h. E, para constar, eu, **Ana Paula de Abreu Costa de Moura**, lavrei a presente ata que foi assinada por mim representando todo os membros da Banca e a candidata.

Ana Paula de Abreu Costa de Moura (orientadora e presidente da Banca -UFRJ)

Irene Giambiagi (examinadora - UFRJ)

Rosangela Carrilo Moreno (examinadora -UFRJ)

Francine Maria Cruz da Silva (graduanda)

Dedico este trabalho aos sujeitos da EJA, que apesar de todas as dificuldades, se reinventam e não desistem de lutar por seus sonhos. E aos meus avós (in memoriam), analfabetos nas letras, mas mestres na vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, meus maiores exemplos de vida. Incentivaram-me a cada momento e fizeram de todo e qualquer objetivo de vida meu um sonho deles.

Aos meus amigos, em especial à Taisa Japhet e Lívia Andrade, por tornarem a jornada acadêmica extremamente rica e divertida e ao meu amigo de vida Matheus Pimentel por ter vivido os melhores momentos. Agradeço também ao meu companheiro Vitor Faffe, por todo o carinho, cuidado e incentivo, especialmente durante esse período excepcional e delicado de pandemia.

Sou especialmente grata à Ana Paula de Abreu Costa de Moura, minha orientadora. Obrigada por toda a atenção e orientação, garantindo que cada encontro fosse de extremo aprendizado e enriquecimento. Todos os elementos discutidos foram para além da orientação e finalização deste trabalho, repercutiram em momentos de reflexões e questionamentos, elementos que considero fundamentais para a formação de um profissional da educação.

Aos professores (as) e alunos (as) das escolas em que realizei os estágios obrigatórios do curso de Pedagogia e também aos professores da Faculdade de Educação por me marcarem positivamente, cada um com seu jeito, mas todos integralmente dedicados e pedagógicos. Agradeço por me mostrarem o quanto é necessário lutar por uma escola pública de qualidade, pois é por meio dela que podemos fortalecer o processo democrático em nosso país.

E, por fim, meus mais sinceros agradecimentos às professoras Irene Giambiagi e Rosângela Carrilo Moreno pela disponibilidade em compor a banca de avaliação.

Eu vou à luta com essa juventude
que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
a manhã desejada

(Gonzaguinha)

RESUMO

A presente monografia intitulada JOVENS NA EJA: ENTRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E O ESTIGMA tem por objetivo refletir sobre a inserção dos jovens e adolescentes na EJA, destacando o direito à educação e o estigma que carregam ao frequentar os bancos escolares, causando um aparente incômodo por partes dos profissionais e demais estudantes em sala de aula. O trabalho se constitui em uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, que conta com as contribuições de autores que apresentam estudos sobre os jovens na EJA. São eles: Carrano (2007), Cassab (2011), Franchi e Gunther (2018) e Centurion & Gomes, (2015), dentre outros. O trabalho reforça que a EJA já inclui, desde a sua nomenclatura, a presença dos jovens como sujeitos aprendizes e diante disso traz algumas indagações: por que o jovem causa estranheza e desconforto nas salas de aula da EJA? Onde fica o direito do jovem à escolarização na EJA? Como o estigma que carregam pode afetar sua trajetória escolar? A base para investigação dessas questões deu-se por meio de análise de alguns aspectos de nossa legislação nacional e dados analisados pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), presentes no relatório que constitui a pesquisa “Juventude Brasileira e Democracia- participação, esferas e políticas públicas” do próprio IBASE. Além da análise de narrativas de jovens da EJA, a partir do filme Fora de Série, produzido pelo Observatório Jovem do Rio de Janeiro e dirigido por Paulo Carrano, foi possível perceber que a migração dos jovens para a EJA tem se massificado por diferentes fatores. Apresentamos como alguns destes, as avaliações em larga escala e as políticas de responsabilização. Contudo, reitera-se a intenção principal deste trabalho em defender o direito do jovem a também integrar as turmas de EJA. Para a reflexão sobre o papel da educação e da EJA, contamos como base com a filosofia educacional de Paulo Freire. Portanto, partimos do princípio de que a educação tem como dever promover o despertar da consciência crítica, estimulando os sujeitos a se reconhecerem enquanto seres inconclusos e potencialmente modificadores de seu mundo em comunhão com outros homens. A EJA, então, deveria ser o espaço de integração entre as gerações. Entretanto, é possível identificar processos que promovem o não pertencimento do jovem nos espaços de escolarização, sejam eles os destinados às crianças ou os destinados a jovens e adultos.

Palavras-chave: Direito à educação; Juventude; Educação de Jovens e Adultos, Juvenilização da EJA, O jovem na EJA.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	13
1.1 Educação de Jovens e Adultos como uma questão nacional	14
1.2 Educação de Jovens e Adultos a partir da ditadura militar	17
2. PRESENÇA DO JOVEM NA EJA.....	21
2.1 Juventudes.....	22
2.2 O processo de industrialização brasileira- jovens buscam a sala de aula.....	25
2.3 A Educação de Jovens e Adultos e as contribuições de Paulo Freire.....	28
2.4 O processo de migração dos jovens para a EJA.....	31
3. O INCÔMODO LUGAR DOS JOVENS NA EJA	35
3.1 O direito do jovem à EJA.....	36
3.2 Jovens em sala de aula: como são vistos? Onde se encaixam?.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado “Jovens na EJA: entre o direito à educação e o estigma” tem por objetivo trazer reflexões sobre a inserção dos jovens e adolescentes à modalidade de Educação de Jovens e Adultos- EJA-, problematizando a presença desses sujeitos, a partir de suas narrativas e a literatura sobre a temática que aponta um aparente incômodo por partes de profissionais e demais adultos em sala de aula.

Ressaltamos que se por um lado a educação é um direito garantido por lei a todos os brasileiros, por outro, a presença dos jovens na EJA, muitas vezes é marcada por estigmas (GOFFMAN, 1981), que trazem incômodos e parecem dizer aos jovens que eles estão no lugar errado e na hora errada. Destacamos estigma, a partir dos estudos de Goffman como características que não coincidem com as normas de identidade atribuídas inicialmente ao indivíduo. Segundo o autor, o estigma está na discrepância das identidades, que para ele podem ser divididas em duas: a “identidade social virtual”, que são as afirmações que fazemos sobre algum indivíduo quando o conhecemos e a “identidade social real” que se trata dos atributos que o indivíduo de fato tem, que ele prova ter. Portanto, o estigma pode ser entendido como algo depreciativo, é uma marca que designa o portador como desqualificado, menos valorizado. E nos espaços da EJA é possível identificar os jovens sendo estigmatizados.

O primeiro contato que tive com jovens em classes de EJA , foi na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Educação de Jovens e Adultos do curso de Pedagogia, que motivou a construção deste trabalho monográfico. Na ocasião, me surpreendi com a grande quantidade de jovens (inclusive adolescentes) em sala de aula, pois trazia a expectativa de encontrar naquele espaço, adultos e idosos trabalhadores. A inquietação com a presença dos jovens veio acompanhada de algumas interrogações: que fatores interferiram em suas trajetórias para que estejam concluindo a educação básica na EJA? Eles buscaram a EJA ou foram direcionados pela escola? O que esperam da escola? Essas interrogações me acompanharam durante todo o estágio e optei por aprofundar meus estudos nessa temática.

Entretanto, apesar desse interesse é preciso compreender que o jovem nem sempre foi considerado um sujeito de direitos, que possui necessidades, interesses e anseios. A categoria juventude é relativamente nova e sua conceituação está atrelada à construção

histórica e social e perpassa além da questão educacional, diversas questões políticas e econômicas.

Ao iniciarmos nossa pesquisa vimos que desde as primeiras iniciativas de alfabetização ou formação profissional dos sujeitos adultos em nosso país, já estava prevista a presença dos jovens. Hoje a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9.394/96 já traz na nomenclatura da modalidade a inclusão dos jovens: Educação de Jovens e Adultos. Então, por que ainda nos espantamos com a quantidade de jovens presentes nas classes de EJA?

Identificamos que há uma quantidade significativa de pesquisas e trabalhos acadêmicos que se propuseram a analisar os motivos e as consequências do aumento de jovens nas classes de EJA, chegando a citar a expressão “juvenilização da EJA” (FRACHI e GUNTHER, 2018); (CARRANO, 2007). Observamos que o tema recorrente dessas pesquisas é motivado pelo expressivo aumento do número de jovens do ensino regular encaminhados para a EJA, considerado um processo de expulsão dos jovens tidos como “ruins” ou que apresentam defasagem idade/série. Isso acaba por contribuir para que sejam estigmatizados e faz com a modalidade seja comparável a um depósito do que é considerado problema no sistema educacional.

Com o intuito de aprofundar essas discussões, o trabalho se constitui como uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, pois ela propicia uma melhor visão dos estudos que já foram elaborados sobre a temática, apresentando diferentes enfoques, além de possibilitar a comparação/complementação dos estudos de diferentes teóricos e pesquisadores sobre o tema. Buscamos na construção do trabalho colocar em diálogo os diferentes livros e artigos acadêmicos pesquisados e unimos a esse diálogo as narrativas de alguns jovens estudantes da EJA, a partir do filme “Fora de Série”, produzido pelo Observatório Jovem do Rio de Janeiro e dirigido por Paulo Carrano.

Assim, a monografia está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo foi apresentado um recorte histórico sobre a EJA do período colonial até a garantia da EJA como um direito pela Constituição Federal do Brasil de 1988 e, posteriormente, reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9.394/96. Optamos por esse recorte histórico, pois os fatos recentes já são abordados amplamente em trabalhos acadêmicos e visamos evidenciar a presença dos mais jovens e adolescentes aos

programas e campanhas que se constituem como primeiras iniciativas de Educação de Jovens e Adultos.

No segundo capítulo trabalhamos inicialmente sobre a conceituação de juventude. Posteriormente, apresentamos o processo de ida dos jovens para as salas de aula e a influência de Paulo Freire nas mudanças de perspectiva da educação pós-industrialização. O processo de imersão industrial-capitalista pelo qual o Brasil ingressou criou outras necessidades aos trabalhadores e a escolarização passou a ser uma necessidade ao trabalhador, que antes dominava os meios de produção rural e passou a precisar lidar com máquinas e a imersão em novas tecnologias. Esse novo modo de produção introduziu a necessidade de uma educação massificadora com o objetivo de formar o novo trabalhador. Nesse sentido, as contribuições de Paulo Freire trazem importantes questionamentos a essa educação massificadora e, sobretudo, nos influenciando a refletir sobre qual seria o verdadeiro papel da escola. Entendemos que essas mudanças ocorridas pós-industrialização têm importância, pois influenciam na atual educação voltada aos jovens e adultos, além da concepção de juventudes e do atual papel do jovem na sociedade.

O terceiro capítulo, intitulado “O incômodo lugar dos Jovens na EJA”, busca analisar o direito do jovem à EJA, tendo como base as narrativas desses sujeitos no documentário *Fora de Série*. Além de problematizar o lugar de estigma que está reservado aos jovens e o incômodo que eles parecem causar ao estarem em sala de aula. Neste capítulo temos como objetivo colocar em diálogo as narrativas dos estudantes com o estudo de pesquisadores que têm investigado com mais acuidade essa temática.

CAPÍTULO 1 – UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Iniciamos este trabalho monográfico apresentando um recorte histórico da Educação de Jovens e Adultos-EJA, destacando momentos que consideramos essenciais para melhor compreendermos a EJA atualmente. O olhar para a história evidencia a presença dos adolescentes e jovens já nas primeiras iniciativas, em forma de programas e políticas voltadas para a alfabetização e continuidade do processo educacional, junto aos adultos analfabetos ou com baixa escolaridade. Ao verificar a existência de uma educação voltada aos jovens e adultos, percebe-se que apesar dela ter sido desenhada desde o período colonial, sua história na perspectiva do direito é recente no Brasil. Segundo Cunha (1999), apesar da educação de jovens e adultos ter seu início com a chegada dos europeus no Brasil, é necessário compreender que o uso da denominação é recente.

Durante o período colonial a educação de adultos ficou sob a administração dos jesuítas, que traziam de forma clara, os fundamentos religiosos como base educacional. Segundo Beisiegel (1974) a atividade catequizadora dos jesuítas estava, sobretudo, voltada aos adolescentes e adultos e envolvia conhecimentos básicos de escrita, leitura, noções de matemática e a doutrinação religiosa. Porém, como a educação não estava relacionada a alguma lucratividade, no caso a produção, não ganhou muita atenção dos governantes. De acordo com Cunha (1999), nessa época o aumento da produtividade estava relacionado ao aumento do número de escravos.

Com Anderson Sartori (2011) vemos que a ideia de um sistema educacional só começa a partir da independência do Brasil em 1822. De acordo com o autor "Falar de educação de jovens e adultos em períodos anteriores a esse momento histórico é tratar de uma outra forma de educação, que não tem características ou pertencimento ao que temos de conceito de EJA atualmente." (SARTORI, 2011, p. 23-24).

A partir do final do século XIX é possível encontrar referências concretas sobre as classes noturnas oferecidas às pessoas adultas. Porém, há de se reforçar a ideia que "EJA" nem sempre foi termo utilizado para designar as iniciativas educacionais voltadas aos adultos que não foram escolarizados nas fases convencionais,

[...] de início, a educação dos adultos está tratada no conjunto. Ela é parte da educação popular, pois a educação elementar inclui as escolas para adultos que, durante muito tempo, foram a única forma de educação de adultos praticada no país. (PAIVA, 1973, pp. 46-47).

Algumas reformas ocorridas durante o período Imperial fizeram surgir a necessidade de criações de escolas noturnas que oferecessem ensino elementar para os adultos analfabetos. E nas últimas décadas desse período, observações sobre a educação de adolescentes apareceram com frequência.

Já no período da República, nas décadas de 1920 e após a Revolução de 1930, vários estados brasileiros realizaram esforços na área educacional. De acordo com Beisiegel (1974), havia no estado do Amazonas a obrigatoriedade da manutenção de cursos noturnos para os sujeitos a partir dos 15 anos, sob pena de multa caso fosse descumprido por indústrias e proprietários. Já no estado da Paraíba, o ensino noturno deveria estar disponível aos maiores de 16 anos, além da disposição de cursos comerciais. Em Pernambuco, além dos cursos noturnos voltados aos adultos, a legislação de 1928, também tratava sobre o ensino "à aqueles que desejam aprender as coisas pertinentes e indispensáveis à profissão de cada indivíduo", de forma que o ensino deveria ir além de escrever e ler, mas também garantir qualificação para o melhor exercício de suas profissões. (BEISIEGEL, 1974, p. 65).

Entretanto, a educação voltada aos adultos, muda suas características a partir da década de 40. De acordo com Cunha (1999), o desenvolvimento industrial no Brasil implicou na necessidade de maior nível de escolarização da população adulta, e segundo a autora, havia pelos menos três concepções sobre essa educação: a educação como base para a melhoria das técnicas de produção, fornecendo o domínio da leitura e escrita; a educação como mola propulsora para a ascensão social e progresso do país; e a educação como primordial para o aumento da participação popular por meio das eleições. Posteriormente a este período, a educação começa a ser vista fortemente como meio de promoção do desenvolvimento da economia do país, percebendo-se então, a necessidade de qualificação da mão de obra por meio do fornecimento de uma instrução elementar.

1.1 – Educação de Jovens e Adultos como uma questão nacional

Durante o final do século XIX e início do século XX, com uma forte demanda eleitoral, foram criadas algumas políticas voltadas à alfabetização, já que a lei em vigor impedia o voto de analfabetos. Com esse intuito ocorreram aprovações que trouxeram a obrigatoriedade da educação de jovens e adultos. É possível identificar assim, uma forte relação entre educação/trabalho e educação/política.

Para tratarmos mais especificamente da educação voltada aos adolescentes, jovens e adultos precisamos nos atentar para os programas e campanhas implementados a partir da década de 30. Contudo, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), apenas na década de 40 é que a educação de jovens e adultos aparece como questão de política nacional. Se antes as intervenções educacionais ocorriam de forma fragmentada, oferecidas à população em pequenos números de escolas, que eram mantidas também por iniciativas privadas, passam agora a ser um empreendimento da administração pública, com iniciativas concretas. Beisiegel (1974) apresenta que essa principal mudança traz a concepção de uma educação que deva ser estendida a todos, nas cidades ou no campo, além da obrigatoriedade da administração pelo setor público.

Posteriormente, podemos citar alguns marcos significativos que ocorreram após se definir que a educação de todos os adolescentes e adultos analfabetos é objetivo de atuação do Estado. Em 1942, através de estudos do recém criado INEP- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos- instituiu-se o Fundo Nacional do Ensino Primário, que se destinava à melhoria e à ampliação do ensino primário no país. Outro momento histórico importante foi o ano de 1945, final da Era Vargas, onde ocorreram movimentos para que países integrantes da recém criada Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) educassem a população analfabeta com o intuito de fortalecimento dos processos e princípios democráticos no mundo. Além destes podemos citar um dos principais marcos que foi a criação da primeira iniciativa governamental para a educação de adolescentes e adultos em âmbito nacional, a grande Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), lançada em 1947, responsável por ter criado infraestrutura nos estados e municípios, visando à alfabetização e qualificação profissional.

Portanto, as motivações políticas (ampliação da base eleitoral), o processo de produção, e a necessidade de integração da massa popular, dão amparo para as criações e

o fortalecimento das políticas públicas e campanhas voltadas a alfabetizar os sujeitos adultos. Algumas dessas iniciativas e soluções foram resultadas de pressões criadas por movimentos populares, que ao se urbanizar, procuraram por melhores condições de vida. De acordo com Beisiegel (1974, p. 68):

As profundas mudanças observadas no campo da educação comum, no Brasil, após os movimentos que se cristalizam na Revolução de 1930 e, particularmente, a inauguração de uma política oficial de extensão dos serviços educacionais a todos os adolescentes e adultos analfabetos se explicam, por isso mesmo, basicamente a partir das denominadas "massas populares urbanas" como um dos elementos que passam a informar a atuação do Estado brasileiro nesse período.

Em 1960, o ensino primário e o secundário seguiam ineficientes e não atendiam a expectativa da grande massa. Durante esse período, a educação seguia sendo desenvolvida por movimentos sociais e através, sobretudo, de campanhas do governo. Um pouco antes, em 1958, o Governo Federal realizou o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde foram discutidos alguns interesses e preocupações com relação à educação e dentre eles, podemos citar aqui, o interesse sobre a possibilidade de fornecer a continuidade dos estudos para os jovens e adultos, não apenas a alfabetização.

Como já relatado anteriormente, várias campanhas já incluíam a participação dos mais jovens para resgatar a escolarização como, por exemplo, a CEAA, que se extinguiu em 1963. Dele criou-se o Sistema Rádio Educativo (SIRENA) e, posteriormente, o projeto Minerva, com o uso do rádio para programas educativos em todo o país. Outro exemplo é o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), criado em janeiro de 1964, que tinha por objetivo coordenar os movimentos da educação de base e alfabetização dos adolescentes e adultos, auxiliando a mobilização, por meio de associações, agremiações etc.

Apesar dessas iniciativas voltadas à alfabetização dos adolescentes e adultos, inicialmente vê-se no analfabetismo a causa do escasso desenvolvimento brasileiro, identificando o adulto analfabeto como um incapaz, dependente e um produtor ruim. Reforçando assim, segundo Cunha (1999) o preconceito aos adultos analfabetos e deixando os sujeitos a sofrer explorações no ambiente de trabalho. Além disso, os analfabetos eram impedidos de votar segundo a lei em vigor (Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, que ficou conhecida como Lei Saraiva). Apesar de todo o preconceito, aconteceram alguns estudos iniciais para identificar a causa do analfabetismo.

Teorias mais recentes da psicologia, desmentindo postulados anteriores de que a capacidade de aprendizagem dos adultos seria menor que a das crianças, contribuíram para a mudança dessa visão preconceituosa, em especial estudos de psicologia experimental, realizados nos Estados Unidos durante as décadas de 1920 e 1930. (CUNHA, 1999, p. 11).

Após os estudos em relação à alfabetização de jovens e adultos, há de se imaginar as dificuldades e as críticas ao método de alfabetização que estava sendo utilizado durante esse período. Segundo Cunha (1999), as inadequações dos materiais, além do curto período de alfabetização, que tornavam superficial o aprendizado, acabaram possibilitando a visão de uma nova pedagogia, usando como base os estudos de Paulo Freire. Surge então uma nova referência para a educação de jovens e adultos, segundo ela toda a prática educativa deveria ter por base a própria realidade dos alunos e os materiais didáticos utilizados não poderiam ser uma simples adaptação dos materiais utilizados com crianças. O pressuposto dessa proposta se contrapõe à visão dos sujeitos não alfabetizados como seres ignorantes e imaturos e os colocam como sujeitos produtores de cultura e saberes. Com isso, emerge uma visão diferente sobre o analfabetismo, que se antes era considerado a causa da pobreza e marginalização, passa a ser considerado efeito da desigualdade estrutural e social do país.

Portanto, de acordo com a filosofia educacional proposta por Freire, a educação torna-se um processo que precisa alcançar essas estruturas sociais que produzem o analfabetismo, observando a realidade, origem e identificando os problemas reais dos educandos. Em 1964, com a ditadura militar, o governo vê no método proposto por Paulo Freire uma ameaça, pois ele tem como base educacional a conscientização e a autoformação, convidando o educando a não só estar no mundo, mas construir esse mundo a partir de uma perspectiva mais humanista e democrática. Isso tornou o trabalho do educador um alvo de perseguição e acabou por paralisar as atividades educativas que traziam o método Paulo Freire como referência.

1.2 – Educação de Jovens e Adultos a partir da ditadura militar

Diante do grande índice de analfabetismo, a ditadura militar lança, no ano de 1967, o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). O governo passa a permitir os programas voltados à alfabetização de adultos, mas de forma assistencialista e de cunho fortemente conservador. O MOBREAL visava atender à população de 15 a 30 anos, com

objetivos de fornecer técnicas de leitura, escrita, cálculos, aperfeiçoamento de técnicas de trabalho e de integração à família e pátria, porém sem material que pudesse formar um indivíduo crítico e problematizador. Em 1970, o Mobral dava continuidade a sua atividade, permitindo que os alunos recém-alfabetizados pudessem seguir com os estudos através de uma educação integrada. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71, apesar de ser concebida em meio à ditadura militar, acaba ampliando a possibilidade de escolarização dos jovens e adultos:

Apesar de ser produzida por um governo conservador, essa lei estabeleceu, pela primeira vez, um capítulo específico para a educação de jovens e adultos, o capítulo IV, sobre o Ensino Supletivo. Embora limitasse o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, reconhecia a educação de adultos como um direito da cidadania. (BRZEZINSKI, 1997, p. 107 apud CUNHA, 1999, p. 14).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000) o Ensino Supletivo tinha como proposta repor a "educação perdida", além de formar mão-de-obra, que contribuiria para o desenvolvimento do país. De acordo com os autores, foram três princípios que formaram as características do Ensino Supletivo,

O primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja "integrando pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada", seja formando a força de trabalho. A terceira "ideia-força" foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos "grandes números característicos desta linha de escolarização". Neste sentido, se contrapôs de maneira radical às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, que centraram suas características e metodologia sobre o grupo social definido por sua condição de classe. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 117)

O Ensino Supletivo tinha então por função atender à população que não havia se escolarizado na idade própria, além de atualização e qualificação para o mercado de trabalho. Foi apresentado como um projeto compatível com a modernização pela qual o país passava na década de 70 e não tinha por característica distinguir seus sujeitos, voltando-se aos interesses de solucionar os problemas da massa, de uma forma mais técnica e neutra. Além de estabelecer o Ensino Supletivo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, também modificou a estrutura do ensino, profissionalizando o ensino secundário e unindo em blocos o ensino primário e ginasial, ficando assim denominado de primeiro grau. Segundo Romanelli (1998, p. 235),

A profissionalização do nível médio, portanto, era vista como a exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a Universidade, dar ocupação aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda da educação superior em limites mais estreitos.

Além disso, temos como característica uma maior ênfase também na visão tecnicista da educação, enfatizando o desempenho individual. Segundo Soares (1996) as etapas divididas em módulos e semestres tiveram como consequência a evasão, além de uma certificação rápida e superficial.

Na década de 80 dois elementos importantes passaram a serem introduzidos nas discussões que envolviam a educação no que se referem à alfabetização, estudos diversos começaram a apresentar mudanças na compreensão do que seria a escrita e a leitura, mostrando que o domínio dessas iria além da capacidade em decifrar sons e códigos. Estas pesquisas moveram positivamente a alfabetização, principalmente com os adultos e jovens analfabetos.

O segundo ponto se constitui como um marco histórico, que é a promulgação da Constituição de 1988, onde passa a ser dever do Estado garantir a educação. De acordo com Cunha (1999, p. 14) essa Constituição vigente até hoje acaba ampliando a educação de jovens e adultos ao garantir em seu artigo 208 "I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria." (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). Junto a isso, foram realizados diversos Fóruns e conferências nacionais e internacionais, além do aumento da discussão e de pesquisas voltadas para a importância da alfabetização de Jovens e Adultos.

Ainda no ano de 1985, tivemos a extinção do programa MOBRAL, surgindo em seu lugar a Fundação Educar, que apoiou financeiramente as iniciativas do governo, além das entidades civis até 1990, ano em que também foi extinta. Com a extinção da Fundação, ocorreu uma mudança com relação às ações educacionais, que passaram a ser responsabilidade dos municípios e das organizações sociais.

A extinção da Educar surpreendeu os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições conveniadas, que a partir daquele momento tiveram que arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas anteriormente mantidas por convênios com a Fundação. A medida representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois embora não tenha sido negociada entre as esferas de governo, representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas

de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. (HADDAD e Di PIERRO, 2000, p. 121).

Nos períodos posteriores prosseguiram criações de programas e políticas educacionais que puseram em curso o processo de privatização das políticas sociais. Em 1996 foi promulgada a nova LDB 9.394/96, afirmando o direito do jovem e adulto à educação básica e o dever do poder público em garanti-la, de forma gratuita e de qualidade, "A única novidade dessa seção da lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio." (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 122).

É inegável que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil está atrelada ao contexto histórico social e político do nosso país e que ao longo do tempo as várias iniciativas educacionais, que visavam principalmente aos interesses econômicos, já incorporavam os mais jovens aos programas e campanhas voltadas aos sujeitos adultos. Portanto, o recorte histórico que optamos por fazer do período colonial até a inserção da EJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, visou trazer elementos para compreendermos que os jovens também constituem parte da EJA há mais tempo do que pensamos. Essa constatação ganha importância para a criação de estratégias de ensino que aproveitem a diversificação dos alunos e a riqueza dessa integração geracional, até mesmo porque no dia a dia e nos momentos comuns à vida familiar ou profissional não há separação entre os mais velhos e jovens.

CAPÍTULO 2 - A PRESENÇA DO JOVEM NA EJA

O presente capítulo tem por objetivo apresentar alguns elementos para análise da presença dos adolescentes e jovens nas salas de aula da EJA, destacando em especial a relação trabalho e educação a partir do processo de desenvolvimento industrial em nosso país. Esse recorte da pesquisa foi escolhido pelas importantes mudanças sociais ocorridas com a transição do modo de produção e, diante disso, do processo educacional de massa que o projeto industrial capitalista impôs. Serão utilizados para essa análise elementos do Parecer CNE/CEB nº23/2008, que versa sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e uma revisão bibliográfica que tem como base o pensamento de Paulo Freire e demais autores que tratam sobre EJA, como por exemplo, Cassab (2011), Carrano (2007), entre outros. Também foram consultados dados do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), presentes no relatório que constitui a pesquisa “Juventude Brasileira e Democracia- participação, esferas e políticas públicas”, do próprio IBASE, que apesar de ter sido realizada em 2005 possui elementos que remetem a situações muito atuais.

É importante salientar, assim como foi trabalhado no capítulo anterior, que ao longo da história a presença dos jovens sempre esteve prevista nas propostas das diferentes iniciativas. Entretanto, apesar de termos incluídos sujeitos a partir dos 15 anos desde o período Imperial, é preciso ressaltar que não há dados empíricos para demonstrar a efetiva presença desses sujeitos adolescentes e jovens ainda nas primeiras iniciativas e programas. Exatamente pela juventude, como categoria social que consideramos atualmente, ter características novas, construídas constantemente e de forma bastante simbólicas. E não ser apenas uma questão de definição de um recorte etário. Há de se reforçar a ideia que os recortes etários não têm uso recente,

A priori é apresentada a concepção de juventude, para depois voltarmos ao período de desenvolvimento da industrialização brasileira, onde as escolas, assim como toda a estrutura social e econômica, passaram por diversas mudanças. A educação se torna uma importante ferramenta para a formação do cidadão e novo trabalhador. Além de se constituir como uma importante ferramenta de emancipação do sujeito, já com a contribuição da filosofia educacional de Paulo Freire.

2.1 JUVENTUDES

Apesar de possível o recorte etário dos jovens para fins legislativos, o conceito de juventude deve considerar as diversas e desiguais experiências dos sujeitos que se encontram nesse grupo. De acordo com Carrano (2007), juventudes são “acordos societários”. Portanto, juventude é uma etapa que não deve ser reduzida a uma preparação da vida adulta.

Visto isso, é importante ressaltar que o uso do termo juventude como categoria social se encontra em processo de desenvolvimento constante. O jovem ganha espaço e importância com o contexto de Novo Mundo, impulsionado pela tecnologia e desenvolvimento do mundo do trabalho. Segundo Carrano (2007, p. 4), “a expansão da escola, a criação de mercado, cultural juvenil exclusivo e a postergação da inserção no mundo do trabalho são marcas objetivas da constituição das representações sociais sobre o ser jovem na sociedade”.

Deste modo, é indispensável à compreensão que juventude é uma categoria que está atrelada à construção histórica e social. E que há múltiplas maneiras de se viver a juventude. Logo, é preciso levar em consideração a complexidade da vida e compreender que as percepções sobre o ser jovem perpassam por diferentes espaços sociais e econômicos. Enquanto alguns jovens se escolarizam, outros já enfrentam os desafios do mundo do trabalho.

Pode-se dizer que se está diante de uma mesma geração quando os sujeitos, em alguma medida, vivenciam espaços-tempos comuns de sensibilidades, saberes, memórias, experiências históricas e culturais. Assim, passou-se a empregar com certa frequência a expressão “juventudes” (IBASE & Polis, 2005, p. 8)

Dessa forma o termo juventudes abraça a ideia da pluralidade de jovens, que se diferenciam ou se reconhecem nas diversas vivências e experiências de vida. Aliás, a população brasileira é estruturada por uma desigualdade que perdura desde os tempos coloniais, onde podemos destacar também a ideia de superioridade da raça branca e a constituição do racismo estrutural (ALMEIDA, 2018), que marca nossa sociedade e atinge diretamente nossos jovens.

Os jovens negros por inúmeras vezes são protagonistas de uma juventude ligada à violência extrema, pobreza e até mesmo são expostos a políticas de extermínio. Segundo o documento do IBASE (2005) Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas pública- que faz referência à pesquisa realizada com jovens, com o intuito de ouvir e debater suas participações em atividades sociais, políticas e comunitárias- os jovens latino-americanos são popularmente associados a violências, o que gerou, nos anos 80, ações de controle a toda a região e proximidades, baseados num processo estigmatizador e generalizador. Importante destacar que, apesar do referido documento ser datado do ano de 2005, ele apresenta questões ainda atuais para pensarmos as juventudes brasileiras.

Neste mesmo relatório foram trabalhados dados relativos a alguns jovens de 15 a 24 anos, em seis regiões metropolitanas: Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, Recife, Belém, Belo Horizonte, Distrito Federal e Porto Alegre. Segundo esse documento, os jovens, quando questionados sobre as suas principais preocupações no Brasil, quase que por unanimidade, a temática violência ficou em primeiro lugar, seguido da temática trabalho, desemprego e falta de oportunidade.

Segundo Abramo (1997) em suas considerações sobre a temática social da juventude há dois temas diferentes que os meios de comunicação relacionam ao jovem: o que o identifica como consumidor, portanto despejam diversos produtos que tratam sobre cultura, moda, entre outros; e os que apresentam o tema juventude como assunto direcionado aos mais velhos, associando o jovem a problemas sociais como a violência, drogas, crimes, entre outros.

Portanto, constato a importância em ouvir e considerar o que o próprio jovem tem a dizer sobre suas experiências e como ele se reinventa diante dos problemas. Problemas esses considerados estruturais que não levam em consideração o que os jovens vivenciam e como lidam com as situações, muitas vezes generalizando os problemas como comuns a todos os jovens. Observa-se com os dados apresentados pelo relatório, que é inegável que os jovens possuem, sim, preocupações, logo não podem ser considerados “apáticos politicamente”, pois possuem expectativas e opiniões diante de problemas sociais que vivenciam.

Em grande medida, as generalizações sobre a “apatia juvenil” são agravadas pela insuficiência de pesquisas que permitam com alguma precisão apreender e interpretar as situações pelas quais os(as) jovens, em diferentes contextos e

condições econômicas e sociais, expressam processos de recusa, impossibilidades ou mesmo apontam para novas práticas de participação de solidariedade e conflitos que já praticam ou com as quais aceitariam se envolver. (Ibase/Polis, Relatório Final de pesquisa, 2005, p. 9).

Ainda segundo a pesquisa realizada pelo IBASE, as demandas relacionadas à categoria educação são claras para os jovens entrevistados. De acordo com o relatório, os jovens acreditam que a educação seja a base de tudo, inclusive da melhoria com relação ao mundo do trabalho, apesar de visualizarem problemas. Ao tratarem sobre as melhorias que esperam para a educação elencaram alguns eixos. Os três principais foram “expansão do Ensino Médio”, “mais professores (as) nas escolas” e “professores (as) mais qualificados (as) e melhor remunerados (as)” (p. 23, quadro 1).

Podemos entender que os jovens, portanto, tratam com importância a necessidade de certa reinvenção da educação escolar, especificamente do ensino médio. Deste modo, identificam os professores como figuras fundamentais para a sua formação; também entendem que os profissionais não são valorizados e computam a eles o dever de reinvenção e criação de estratégias de ensino.

Antes de tudo, é importante resgatar para fins de esclarecimentos que há diversas maneiras de se manifestar a juventude e que esta não deve ser considerada uma fase de preparação à vida adulta. Caso contrário, poderia se entender que exista uma espécie de linearidade e que todas as etapas seriam comuns a todos. Logo, assim como já foi considerado no passado, o jovem seria aquele sujeito do qual está liberado do trabalho e das responsabilidades da vida adulta até atingir a maioridade e adquirir maturidade, quando é incontestável que esse direito nunca foi de todos, que na verdade essa característica está atrelada à condição financeira e social do jovem e não à faixa etária.

Aos jovens pobres, o trabalho e as responsabilidades comuns aos adultos já fazem parte do seu contexto social e certa maturidade é exigida desde muito cedo, não deixando a cargo de suas escolhas trabalharem ou não. Como afirma Carrano (2007, p. 5), “os baixos níveis de renda e a capacidade de consumo redundam na busca do trabalho como condição de sobrevivência e satisfação de necessidades materiais e simbólicas para a maioria dos jovens”.

Desta forma, é inegável que o jovem sofre desde sempre consequências de processos que os estigmatizam e que os generalizam, gerando exclusão social, econômica, diferentes oportunidades de acesso e marginalização. Portanto, é fundamental a

participação dos jovens nos assuntos relacionados à juventude, sobretudo com a importância de ouvir deles sobre suas vivências e experiências, para assim estarmos longe de reproduzir situações que generalizem os jovens.

2.2- O PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO BRASILEIRA- JOVENS BUSCAM A SALA DE AULA

As mudanças ocorridas com a industrialização foram profundas na vida das pessoas, afetando as estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais. A partir da nova ordem capitalista e do novo modo de produção imposto pela industrialização, temos importantes mudanças sociais e nas relações de trabalho. Há então uma migração dos sujeitos de áreas rurais para as cidades em busca de empregos. E esses trabalhadores rurais, subordinados à nova lógica produtiva da cidade, passam a ter necessidades diferentes das que tinham no campo, que vai para além do processo de sobrevivência, mas também da própria existência, onde ao se sentirem oprimidos e marcados por esse sofrimento do deslocamento e da desvalorização do seu conhecimento lutam por acesso à educação. E a escola, diante desse novo mundo que se apresentava, ganhou o dever de garantir mão de obra qualificada, que por sua vez geraria crescimento industrial.

Muitos são os fatores que determinaram a entrada dessas grandes multidões de crianças e jovens nos sistemas públicos de ensino. Se por um lado, os determinantes econômicos, o desenvolvimento tecnológico impulsionou esse processo, por outro não foi pequena a luta das camadas mais pobres do povo brasileiro para fazer com que seus filhos passassem a partilhar dos elementos culturais, científicos e filosóficos que formam o saber escolar. (CARLOS MÁXIMO apud PAESE, 2006, p. 13-14).

Consequentemente o conhecimento que o trabalhador rural possuía no campo passa a não ser mais necessário para a lógica produtiva industrial, com isso podemos dizer que há uma desvalorização do modo de vida do campo. Essa modernização do processo de produção aconteceu de forma muito violenta aos camponeses e aos trabalhadores livres e pobres, obrigando os trabalhadores em busca de sobrevivência a venderem sua força de trabalho.

Ao entrar na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex artesão está formalmente livre, como o capitalista, também dos velhos laços corporativos; mas simultaneamente, foi libertado de toda sua propriedade e transformado em um moderno proletário. Não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem a

matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto de seu trabalho, nem a capacidade de vendê-lo no mercado. Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua força produtiva, ele foi expropriado também de sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado. (MANACORDA, 2006, p.271).

Há dois momentos industriais importantes a serem explicitados e que são um pouco distintos com relação às exigências feitas para características necessárias ao novo trabalhador. Durante a Segunda Revolução Industrial, com os modelos de fábrica fordistas, a produção não exigia muito conhecimento de boa parte dos trabalhadores. A característica principal desse modelo de produção era a padronização em série e em massa. Com isso o trabalhador era um indivíduo que não necessitava de qualificação, pois apenas fazia um serviço mecânico, pouco exigente de raciocínio. Já durante a Terceira Revolução Industrial, em meados do século XX, temos a alta tecnologia sendo a base da produção. A linha de produção perde a padronização, possuindo uma variedade de escolhas. A indústria passa a necessitar de um trabalhador que possua habilidades para lidar com as novas máquinas automatizadas e equipes multiqualificadas substituem os antigos trabalhadores. Vemos mais uma vez a educação sendo atrelada às necessidades do mundo do trabalho, pois aqui, o crescente grau de instrução é condição necessária para se manter no mercado de trabalho.

Sendo assim, o conhecimento se torna algo importante para que o trabalhador possa operar as máquinas e os computadores. Além disso, exigências como o domínio da linguagem, capacidade para resolver alguns problemas cotidianos no ambiente de trabalho e criatividade para a produção se tornam imprescindíveis. Portanto, a escola, que desde sempre se constituiu como um privilégio para poucos, passa a ser utilizada para a formação do sujeito trabalhador. Esse sujeito, visando a sua entrada no mercado de trabalho e nas fábricas precisa de uma formação que vise a criatividade, capacidade de operar as máquinas e resolver os eventuais problemas. As classes de trabalhadores fabris, almejando melhores salários e condições de vida, passam então a lutar por melhorias e acessos educacionais. Logo, esse modelo de produção acarreta em uma supervalorização da vida na cidade (PAESE, 2006, p.18). Assim, a instrução escolar passa a ser vista como uma necessidade do novo trabalhador.

Além disso, sob o aspecto econômico, os capitalistas industriais e os banqueiros ganham o domínio sobre os rurais, acarretando em uma desvalorização do trabalhador rural, principalmente para as famílias que tinham poucas terras e os pequenos proprietários, tornando o deslocamento para as cidades algo necessário. Segundo Paese (2006, p. 19) os sujeitos que buscam a sobrevivência nas cidades acabam por procurar pelas instituições escolares, pois confiam nelas a possibilidade de obterem qualificação e futuramente uma oportunidade de trabalho, já sob a lógica capitalista e industrial.

Diante das transformações ocorridas pelo desenvolvimento industrial e em meio a novas conjunturas sociais estabelecidas, os jovens se tornam importantes para a manutenção social e familiar, pois "era preciso preparar os jovens para o trabalho e para alcançar uma profissão condizente com sua família e status." (CASSAB, 2011, p. 152).

Dos séculos XVIII e XIX em diante, a juventude é percebida como uma etapa da vida na qual os indivíduos possuiriam uma maneira própria de ver, sentir e reagir- características que seriam específicas dos jovens. A partir desse momento, a juventude é identificada como um período específico da vida, em que se desfruta de certos privilégios. Um momento entre a maturidade biológica e social. Com a industrialização, os jovens, filhos da burguesia, são liberados do trabalho. (...), sendo permitido o tempo livre, o descompromisso, o não-trabalho. Caberia a esses jovens o estudo e o preparo para uma profissão. (CASSAB, 2011, p. 153).

Nesta perspectiva, a juventude é vista como uma etapa onde escolhas e formações se fazem necessárias à vida adulta e por consequência ocupam um espaço maior na vida do indivíduo. Em virtude disso, a educação escolar ganha responsabilidades com relação à formação desse jovem. A escola, por sua vez, deveria fornecer os elementos que auxiliariam a convivência em sociedade para que os jovens pudessem se adequar ao seu papel social. Segundo Cassab (2011, p. 152), a escola se torna um local de preparação para a vida adulta, mas que também deveria servir de controle dos impulsos "tão comuns à juventude".

Contudo, essa oportunidade de desfrutar de uma educação escolar e postergar a entrada no mundo do trabalho não seria um direito a todas as classes sociais. "Aos filhos dos trabalhadores não era reservado o direito ao não-trabalho. Ao contrário, eram inseridos nas atividades produtivas" (CASSAB, p. 155). Podemos verificar essa relação desigual vivida pelos jovens com o mercado de trabalho também com Frigotto e Rummert (2009, p. 117):

A inserção no mercado formal ou "informal" de trabalho é precária em termos de condições e níveis de remuneração. Uma situação, portanto, muito diversa

da dos jovens de "classe média" ou filhos dos donos de meios de produção, que estendem a infância e juventude. Nesses casos, a grande maioria inicia sua inserção no mundo do trabalho após os 25 anos e em postos de trabalho ou atividades de melhor remuneração.

Além disso, segundo os autores, a recente imagem construída do jovem é estigmatizada pelas marcas da desobediência e da agressividade. Portanto, formas de controle se faziam necessárias, porém não eram homogêneas a todos. Aos filhos da classe operária esse controle seria pelo trabalho e por força policial e aos filhos dos burgueses, as instituições de ensino fariam esse controle.

Conseqüentemente, os jovens filhos da classe operária foram expostos cada vez mais cedo ao mercado de trabalho, sendo colocados em situações de exploração e subalternidade, com trabalhos precários, baixos salários e, muitas vezes, de forma provisória, além de sofrerem também com as situações de desemprego. É importante salientar que historicamente o Brasil foi estruturado por processos de violência e exploração e "define-se por ser uma sociedade marcada pela herança da colonização e do longo processo escravocrata" (RUMMERT & FRIGOTTO, 2009, p. 109), portanto, para os autores, as desigualdades nas relações econômico-sociais configuram a exploração da força de trabalho atual.

2.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

Durante a década de 60 o país estava almejando um pleno desenvolvimento econômico e o aumento do consumo de bens e serviços pela população. Entretanto, como dito por Beisiegel (1974), a desigualdade ao acesso desses serviços se tornou um problema para o próprio desenvolvimento do país e que somado às consequências da ditadura militar, que suprimiram as ferramentas democráticas, acarretaram uma crescente desigualdade social. Essas ferramentas seriam a garantia da participação popular e fundamental para o próprio desenvolvimento brasileiro.

[...] o aumento da riqueza não está somente relacionado com o desenvolvimento da democracia para alterar as condições sociais dos trabalhadores; na realidade, ela atinge também a forma de estrutura social, que deixa de ser representada como um alongado triângulo para transformar-se num losango com uma classe média sempre crescente. (LOURENÇO FILHO apud PAULO FREIRE, 1967, p. 86).

Posto isso, podemos afirmar que quanto mais pobre e baixo acesso a condições de vida social digna tiverem as classes inferiores, maior o poder de pressão advinda das classes superiores. E nesse aspecto Paulo Freire (1967) traz importantes reflexões sobre o papel que a educação pode cumprir para a emancipação desses sujeitos, possibilitando que os educandos criem consciência crítica e busquem a garantia de acesso aos seus direitos e aos mecanismos democráticos de nossa sociedade. Rummert e Frigotto (2009, p. 109) reafirmam as reflexões de Freire ao se referirem ao capitalismo:

[...] o capitalismo instaura um processo invisível de exploração mediante a naturalização de relações sociais e de poder desiguais e por um aparato jurídico e ideológico que as legitimam. Trata-se de uma exploração legalizada pelo Estado e encoberta por mecanismos ideológicos dentro dos quais os processos educativos difusos nas relações e práticas sociais e a instituição escolar ocupam papel de destaque.

Em suma, o desenvolvimento brasileiro passa a se resumir na manutenção dos interesses de classes. Segundo Rummert e Frigotto (2009, p. 113), a economia capitalista externa cresce apoiada nos setores atrasados, gerando uma "economia de sobrevivência" nas cidades. E, a informalidade do trabalho e a alta exploração da mão de obra funcionariam para a concentração e acumulação de grande capital para as elites. Segundo Furtado (1982), o Brasil vive um dilema:

[...] a construção de uma sociedade ou de uma nação em que os seres humanos possam produzir dignamente a sua existência ou a permanência em um projeto de sociedade que aprofunda sua dependência subordinada aos grandes interesses dos centros hegemônicos do capitalismo mundial. (FURTADO apud RUMMERT e FRIGOTTO, 2009, p. 11).

E nesse meio, os jovens, gozando de diferentes oportunidades e acessos educacionais, passam a almejar o alcance a outras esferas sociais e o acesso a serviços e bens de consumo disponíveis em meio a esse crescente desenvolvimento capitalista, porém, com cada vez menos espaço e condições para as suas projeções individuais, diante de uma sociedade que acaba por produzir desigualdade de acessos e oportunidades, e a miséria extrema que alimenta as relações de poder que estruturam a sociedade brasileira, os jovens pobres, muitas vezes, têm que se inserir precocemente no trabalho e tendem a abandonar ou nem acessar o processo de escolarização.

E em todo esse processo de formação social, com forte influência industrial-capitalista, há o surgimento crescente da chamada classe popular, que ao longo do tempo passa a perceber e a entender suas potencialidades coletivas e individuais. Procuram por escolarização e formação para o trabalho, melhores salários, melhores condições de vida,

não apenas para a sobrevivência, mas para dar sentido a sua existência. A elite, ao buscar sempre o domínio e a manutenção de seus privilégios, temia o crescimento dessa classe popular "emergente, mas desorganizada, ingênua e despreparada, com fortes índices de analfabetismo e semianalfabetíssimo, passava a joguetes dos irracionalismos." (PAULO FREIRE, 1967, p. 87-88)

Parecia-nos deste modo que, das mais enfáticas preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do "desenraizamento" de que a civilização industrial a que nos filiamos está amplamente armada. (FREIRE, 1967, p. 89).

Apesar do alerta de Freire, vemos que a educação que passa a ser oferecida a esse crescente grupo ganhou aspectos próprios de uma educação em massa com tendência a transformar o homem em um indivíduo pouco consciente e crítico, sujeito também a ser explorado por uma elite econômica,

O nosso grande desafio, por isso mesmo, nas novas condições de vida brasileira, não era só o alarmante índice de analfabetismo e sua superação. Não seria a exclusiva superação do analfabetismo que levaria à rebelião popular à inserção. À alfabetização puramente mecânica. O problema para nós prosseguia e transcendia a superação do analfabetismo e se situava na necessidade de superarmos também a nossa inexperiência democrática. Ou tentarmos simultaneamente as duas coisas. (FREIRE, 1967, p.94).

E nesse processo, Freire traz a concepção do que seria o maior objetivo da educação: construir um olhar crítico para que o sujeito tenha noção do lugar que ocupa, ampliando assim seu horizonte e sua capacidade de sujeito que intervém e constrói a realidade. "Uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática. [...] Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, conscientes deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, [...]" (FREIRE, 1967, p. 89).

Portanto, a educação deveria viabilizar condições para que os sujeitos tivessem a capacidade de intervir na sua realidade e cientes da sua inconclusão se colocassem em busca da ontológica e histórica vocação do homem a de *ser mais* (FREIRE, 1987). Isso se contrapunha à ideia dos indivíduos como seres passivos, alheios à forma de organização de trabalho humano que veio se desenvolvendo com o novo modelo de produção. Esse novo modelo mostrava características pouco humanizadas, que relegava os sujeitos à condição de objeto dos meios de produção, inibindo seu potencial criador e alienando sua força de trabalho.

Sendo assim, após todas essas mudanças, a educação voltada aos jovens e adultos ganha um aspecto de reparação da falta de oportunidade de acesso em que o desenvolvimento brasileiro se sucedeu. E baseado na concepção de educação concebida por Freire, o aluno passa a ter chances de que seus interesses - mesmo que não homogêneos com relação à escola e à educação- sejam ouvidos, pois ele deve ser um ser ativo dentro do processo educacional. Desse modo a educação passa a ser um compromisso, uma oportunidade de inclusão social mais qualificada e de uma melhor formação de cidadania. A Educação de Jovens e Adultos é, sobretudo, um direito definido pela Constituição de 1988, já que por muito tempo foi realizada na esfera filantrópica, dentro de uma perspectiva de uma educação compensatória.

Ao mesmo tempo, o encontro geracional proporcionado pela EJA, que tem grande diversidade nas idades de seus sujeitos, torna a modalidade de ensino um espaço de múltiplas necessidades, interesses e expectativas, o que faz com que, muitas vezes, o jovem seja visto como uma presença estranha não só pelos alunos, como também por parte dos professores; isso se constitui como um grande desafio para o trabalho docente. A presença dos jovens traz novos jeitos de viver o processo educativo, expectativas distintas com relação à escolarização, o que conseqüentemente acaba por complexificar o papel da EJA.

2.4 – O PROCESSO DE MIGRAÇÃO DOS JOVENS PARA A EJA

Diante de tudo o que discutimos neste trabalho monográfico até então, nos vemos frente a um questionamento: se desde as primeiras iniciativas de alfabetização e capacitação profissional já existia a previsão dos jovens na modalidade de ensino e está evidente que existe um interesse econômico de preparação dos jovens para sua inserção na cadeia de produção, que outros elementos se apresentam para termos tantos jovens inseridos na EJA na atualidade?

A integração cada vez mais cedo dos adolescentes e jovens à EJA ainda é campo de discussão entre profissionais da educação, instituições governamentais e a própria comunidade escolar, o que acarreta a necessidade de compreender os fatores que têm provocado a busca ou o direcionamento dos jovens para a modalidade de ensino. São alguns deles: dificuldade de acesso e permanência na escola durante a infância, evasão

escolar, sucessivas repetências, tentativas de correção de fluxo na superação da defasagem idade e série e a busca de certificação escolar, acrescentado ainda a esses fatores os processos de avaliação em larga escala associados às políticas de responsabilização (OLIVEIRA & PEREIRA, 2018).

O parecer CNE/CEB nº23/2008, que versa sobre a duração dos cursos e a idade mínima para ingresso nos cursos da EJA, elencou três temas como tópicos para as propostas das diretrizes operacionais. Um dos temas foi a duração e a idade mínima para a educação de jovens e adultos e um dos textos utilizados para os debates, especificamente tratava sobre o tema: idade para a EJA. Consta no Parecer CNE/CEB 23/2008, p. 8:

[...] a oferta mais ampla da EJA sob a forma presencial com a avaliação em processo, em três turnos, iria completando o atendimento da Educação Básica para múltiplas idades próprias.

Se a LDB não determina explicitamente a idade inicial dos cursos da EJA, é porque ela trabalha com o início e o término cuja faixa (hoje) entre 6 (seis) e 14 (quatorze) anos, determina a escolaridade obrigatória como escolaridade universal. O conjunto do ordenamento jurídico não deixa margem à dúvida: na faixa da idade obrigatória não há alternativa: ou é escola ou é escola.

O mesmo texto traz como definição pela Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, o jovem como o sujeito a partir dos 18 anos, antes disso seria o período da adolescência. O texto reconhece também como criança o sujeito que tenha até 12 anos incompletos. Essas concessões seriam importantes para assegurar proteção e definição das idades mínimas para que uma pessoa possa responder criminalmente, além da proteção ao trabalho precoce, a fim de que as crianças não exerçam nenhum tipo de trabalho e tenham seu direito a frequentar a escola assegurado.

Diante das pesquisas que tratam sobre o crescente número de jovens que frequentam as salas da EJA, o que se analisa é que o aumento da presença desses sujeitos tem ocorrido por vários motivos, como já citado. Segundo o Parecer de 2008, é comum ver que os adolescentes de 15 anos são empurrados para a EJA, pois são considerados "invasores" do ensino regular. Além disso, o texto também traz a situação do desamparo dos jovens entre 15 anos e 18 anos, pois esses sujeitos não seriam bem aceitos pela EJA e nem amparados pelo ensino regular; esse tema será melhor desenvolvido adiante.

Para compreendermos melhor a juvenilização da EJA (CARRANO, 2007) é preciso analisar os dispositivos legais que podem estar favorecendo o acontecimento

desse evento. A LDB de 1996 traz a diminuição das idades mínimas para a prestação de exames supletivos, passando de 18 a 15 anos para o Ensino Fundamental e no Ensino Médio de 21 para 18 anos. O estabelecimento dessa faixa etária mínima também se estende às matrículas da modalidade da EJA. Segundo Rummert (2007), o aumento dos jovens nas turmas de EJA pode ser consequência ocasionada pela LDB nº9.394/96, resultando em uma espécie de expulsão dos jovens a partir dos 14 anos da escola regular. De acordo com a autora, esse processo “(...) evidencia a ênfase atribuída à certificação, em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos necessários ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico” (RUMMERT, 2007, p. 39)

Para entender o quanto os dispositivos legais têm favorecido esse processo de juvenilização das turmas de EJA, buscamos também materiais que apresentassem a discussão sobre as políticas de responsabilização baseadas nas avaliações em larga escala. Segundo Pereira e Oliveira (2018), as políticas públicas educacionais são direcionadas pela lógica de mercado, uma vez que, na metade do século XX, o Estado passa a não conseguir atender às demandas sociais, ocasionando uma crise fiscal. Há então uma reorganização na lógica do sistema produtivo, baseado na lógica neoliberal de mercado como tentativa de combate a essa crise. A educação passa a servir como instrumento para o desenvolvimento econômico e social.

A redução das idades mínimas acabou criando condições para que a aceleração da escolarização se tornasse um mecanismo de identificação com o Ensino Supletivo, pensado assim com o intuito de acabar com a defasagem idade/série e acelerar o fluxo escolar. De acordo com Pereira e Oliveira (2018), as avaliações de larga escala têm produzido a intensificação de um processo de expulsão dos jovens do ensino regular como estratégia, por parte dos gestores, para evitar as sanções por não alcançarem as metas de desempenho estabelecidas.

Essas avaliações de larga escala, que visam verificar a qualidade da educação, somadas às políticas que reforçam a responsabilização pelo desempenho nessas avaliações, além de resultarem em manobras praticadas pelos gestores, como a preparação do aluno especificamente para os testes de avaliação, acarretam também a baixa participação dos alunos que possuem dificuldades escolares, resultando assim em repetências e no aumento do problema da defasagem idade-série, além da evasão escolar. “As políticas de responsabilização podem estar acirrando as ações que visam a correção

de fluxo, aprofundando os processos de discriminação com o descarte de jovens pobres e negros da escola regular para a EJA” (OLIVEIRA & PEREIRA, 2018, p. 546).

Portanto, percebemos que esse mecanismo (que se encontra em expansão) provoca a cada dia mais uma espécie de expulsão dos alunos que encontram alguma dificuldade no ensino regular. Segundo os dados levantados pelas autoras, ainda há uma grave constatação, visto que, no município do Rio de Janeiro, há a indicação proposta pela resolução SME n. 1.428, de 24 de outubro de 2016, que institui que o aluno que completar 16 anos (desde que não esteja concluindo o 9º ano) seja transferido para a EJA, sem essa transferência depender de sua escolha. Assim, percebemos que a inserção dos jovens que estava prevista desde as primeiras iniciativas de Educação de Jovens e Adultos em nosso país, vem sofrendo uma distorção que acaba por estigmatizar os jovens e, muitas vezes, não garantir o atendimento educacional adequado.

CAPÍTULO 3 - O INCÔMODO LUGAR DOS JOVENS NA EJA

Como vimos até aqui, tratar sobre a presença do jovem na EJA é de extrema relevância, visto que sua inserção nesta modalidade de ensino causa tamanha repercussão a ponto de ser considerado um fenômeno atual e crescente. O tema "Juvenilização da EJA" (Carrano, 2007; Franchi & Gunther, 2018) ou "Adolescer da EJA" (Centurion & Gomes, 2015; Parecer CNE/CEB 06/2010) utilizado em artigos acadêmicos, apresenta não apenas a presença de jovens na EJA, mas um processo de tentativa de aceleração de escolaridade. Entretanto, entendemos que a tensão criada pela distinção entre os jovens e adultos contradiz a própria para a modalidade, que deveria incluir (e não excluir) alunos e assim garantir o direito à educação para todos.

A juventude como um conceito criado e construído socialmente sofreu mudanças ao longo da história e embora os jovens legalmente sejam sujeitos dotados de direitos, ainda sofrem com estigmas. Considerando historicamente as características comuns atribuídas à juventude, já relatadas no capítulo anterior (como agressividade, libertinagem, imaturidade, etc) é possível perceber que elas ainda habitam as representações do que é a juventude e se tornam um elemento de conflito, principalmente nas salas de aula da educação de jovens e adultos, espaço onde ainda permanece forte a ideia de que os alunos seriam apenas indivíduos mais velhos que tiveram que abandonar a escola ou nunca frequentaram uma sala de aula.

E nesse sentido, a abordagem deste capítulo, assim como de todo o trabalho, tem como propósito analisar como a temática juvenilização ou adolescer da EJA vem sendo tratada por algumas literaturas já existentes. Entretanto, busca-se analisar, para além do considerável aumento dos jovens na EJA, o seu direito a frequentar a modalidade de ensino de forma plena e satisfatória, tanto para si, quanto para os profissionais em sala de aula, assim como suas expectativas em relação ao processo educativo.

Acrescenta-se, como objeto de análise para este trabalho monográfico, o documentário *Fora de Série* – produzido pelo Observatório Jovem do Rio de Janeiro e dirigido pelo professor Paulo Carrano no ano de 2018 – com o objetivo de auxiliar o entendimento da atual configuração da EJA. O documentário se configura em uma

pesquisa com estudantes da EJA de treze escolas públicas do Rio de Janeiro. Carrano, por meio do protagonismo discente, evidencia relatos, histórias, percursos de vida, dificuldades em concluir os estudos e a relação destes jovens com a escola.

3.1 O DIREITO DO JOVEM À EJA

A premissa deste trabalho está no direito do jovem a também integrar as turmas de EJA no ensino fundamental e médio. Entende-se que a EJA, frente não apenas à função de reparação de uma dívida social histórica (Parecer CNE/CEB nº11/2000) com parcela da população, mas como um direito social, tem a necessidade de buscar permanentemente ser um espaço mais justo e com o propósito de diminuir as desigualdades sociais. Baseando-se nos ideais de que cada aluno é único e tem a sua trajetória própria.

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988, Art. 6º. Redação dada pela Emenda Constitucional n. 90, de 2015).

A educação ganhou importância no Brasil, pois o combate às desigualdades educacionais passou a ter um papel histórico fundamental para o desenvolvimento nacional, sendo um direito fundamental e dever do Estado em conjunto com a família e a sociedade. O texto vigente de nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aponta que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Seção V- DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, Art 37, inciso 1º).

Inicialmente no Brasil, como já dito no capítulo I, a educação originou-se com o domínio de educadores religiosos em uma sociedade elitista e desigual, o que repercutiu até os dias atuais e contribuiu para a manutenção de uma sociedade marcada pela desigualdade social. Ao falarmos sobre a educação de jovens e adultos, diversos dados demonstram que os sujeitos que frequentam essa modalidade de ensino, em sua maioria, são trabalhadores com baixa renda, marcados pela inserção precoce e precarizada no mercado de trabalho. São idosos, adultos e jovens, que sofreram processo de migração do

ensino regular, abandonaram ou que nunca tiveram condições de ingressarem na escola. Muitos conciliam a escolarização e algum trabalho remunerado.

Em dados disponibilizados pelo IBASE (2005), pode-se constatar que uma das maiores preocupações dos jovens entrevistados estava relacionada ao tema “emprego”.

Na primeira etapa desta pesquisa, dos(as) 8.000 jovens entrevistados(as), 60,7% declaram não estar trabalhando. A pesquisa considerou também as formas de trabalho remunerado sem vínculo formal. Considerando as faixas etárias, 60,6% dos(as) que têm entre 18 e 20 anos e 47,7% dos(as) que têm 21 e 24 anos de idade não trabalham. Dos(as) jovens entre 15 e 17 anos, idade destinada à escolarização, 22,2% se encontrava trabalhando na ocasião da pesquisa. Os(as) jovens com filhos(as), casados(as) ou em outras situações conjugais, em maior número, declaram estar trabalhando em algum tipo de atividade remunerada, considerando a necessidade de se inserir no mundo de trabalho pela condição que se impõe a esses(as) jovens que assumem novas responsabilidades frente à constituição da própria família. (IBASE, 2005, p. 29)

Apesar dos dados utilizados acima datarem do ano de 2005, o documentário dirigido por Carrano (2018) demonstra a importância que o trabalho continua a ter para os sujeitos da EJA. Boa parte dos entrevistados conciliam a escola e o trabalho. E esses relatam que em algum momento do seu processo de escolarização tiveram que abandonar as salas de aula por problemas financeiros ou por não conseguir conciliar a rotina de estudos e algum trabalho remunerado.

Nas vozes e imagens dos jovens entrevistados é possível observar que, apesar de muitos relatos serem marcados por trajetórias difíceis, fruto da desigualdade social que perdura em nosso país desde os tempos coloniais, os sujeitos da EJA ainda atribuem grande importância à escola e aos estudos, porém também relatam diversos problemas para conseguirem se manter na escola.

Os jovens da EJA, em sua maioria precisam conciliar o trabalho e os estudos. Portanto, a ideia de juventude como uma etapa preparatória à vida adulta não “abraça” todos os sujeitos pertencentes a essa etapa, pois muitos jovens possuem a necessidade de se integrarem precocemente ao mercado de trabalho. Nos diferentes depoimentos abaixo, que foram destacados do documentário, é possível identificar essa relação entre juventude e mercado de trabalho.

Eu estava estudando, sendo que arrumei um trabalho, então tive que estudar à noite. Aí eu falei: estudar à noite vai ter um monte de gente, um monte de velho. Aí minha mãe falou assim: então acho que vou estudar. Dei uma força pra ela, sendo que estava difícil por conta da passagem, tínhamos que vir

andando. Aí ela desistiu. (Thiago Andrade, documentário Fora de Série, 2018).

Ah, depois eu estudo. Quero pensar em dinheiro. Depois eu vi que a vida não é assim. Você tem que trabalhar muito pra conseguir comprar uma casa. (Thiago Andrade, documentário Fora de Série, 2018).

Essa volta foi muito dolorosa, porque imagina 21 anos e voltar à segunda série. Fala sério! O primeiro dia foi vergonhoso. O segundo dia tomei como uma lição de que eu tinha acabado de passar uma barreira muito grande, que é a barreira da vergonha. E retomei agora o segundo grau e estou terminando o segundo grau.” (Maycon Pereira, documentário Fora de Série, 2018).

É possível perceber com os depoimentos algumas questões objetivas e subjetivas presentes na relação entre trabalho e educação, desde a ausência de uma estrutura mínima para se manter na escola, como o dinheiro da passagem, até a autoestima que fica abalada quando o jovem retorna para a sala de aula, sabendo que é visto de forma estigmatizada, por ter idade em que supostamente já deveria ter concluído à Educação Básica.

Na reflexão que desenvolvemos neste trabalho monográfico, reforçamos o fato do jovem e adolescente terem sido incluídos nas ofertas e campanhas e programas de alfabetização e formação desde seu início dos processos educativos em nosso país. Porém, acreditamos ser importante também salientar que o período da adolescência como a compreendemos atualmente é efeito da modernidade. E apesar das diversas formas de manifestar as juventudes, pode-se ver que a relação trabalho e educação se torna um elemento estruturante não apenas para os adultos e idosos sujeitos da EJA, mas para esses jovens que se integram cada vez mais à modalidade de ensino.

Mediante o exposto, é inegável a importância de a EJA ser reconhecida exatamente pela diversidade de sujeitos, onde muitas vezes os alunos são trabalhadores informais, pertencentes a classes sociais de baixo poder aquisitivo, moradores de comunidades e provenientes de famílias que também não puderam concluir a Educação Básica.

3.2 – JOVENS EM SALA DE AULA: COMO SÃO VISTOS? ONDE SE ENCAIXAM?

Diante das diferentes representações dos jovens, muitas vezes marcadas por estigmas, a tensão criada pela relação de várias gerações nas salas de aula da EJA evidencia a hierarquia entre o professor e o aluno na escola, mais ainda entre o aluno mais jovem e o professor (FONSECA e SCHNEIDER, 2013). Para Souza (2017, p. 168) a presença do jovem e a interação entre os sujeitos de várias idades na EJA devem ser defendidas, buscando potencializar a participação deles e o relacionamento intergeracional. Para o autor, o ideário do aluno como ator passivo no processo educacional, nos moldes da educação bancária de Paulo Freire (1967) é o que fundamenta também o estigma do aluno jovem como um incômodo em sala de aula.

E é exatamente esse ponto que, para o autor, abriga o maior desafio para a EJA. Ela não deve perpetuar a tradição da educação fragmentada, de forma bancária, baseada nos saberes cientificista e que não considera as vivências amplas da diversidade composta pelos educandos. Portanto, os jovens, principalmente os inseridos na EJA são estigmatizados. Contraditório ao que se espera da educação escolar atual.

Como já relatado anteriormente, percebe-se que uma das principais preocupações com os jovens da EJA atualmente está relacionada às evidências empíricas que demonstram o aumento expressivo do número de jovens e adolescentes na modalidade de ensino em questão e ao fato desses jovens serem cada vez mais jovens. Franchi e Gunther (2018) trataram sobre os aspectos que proporcionaram o aumento do público adolescente e jovem na EJA. Inicialmente apresentam como importante contribuição legal para esse evento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/96, e em seguida o Parecer CNE/CEB nº11/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos do ano de 2000. Posteriormente, apresentam como contribuição para esse fenômeno, aspectos pedagógicos, como por exemplo, a migração dos jovens do ensino regular para a EJA, seja por escolha própria, buscando, muitas vezes, a aceleração dos seus estudos ou de uma forma mais passiva, por escolha dos seus gestores.

Outros fatores apontados foram a vulnerabilidade social, a baixa qualidade de ensino e a desmotivação estudantil, além da relação trabalho e escola (consequência do ingresso precoce no mundo do trabalho). Segundo as autoras:

Os adolescentes, no contexto atual, frequentemente são induzidos ou optam pelo ingresso na EJA a partir de um sentimento de fracasso e necessidade de compensar um histórico de retenções por meio de um caminho alternativo e mais rápido que vislumbram nessa modalidade de ensino. De um modo ou de outro, acabam tornando-se vítimas do processo de migração do Ensino Fundamental regular para a EJA, cujo objetivo é eliminar o problema que eles representam nas turmas do ensino diurno. (FRANCHI & GUNTHER, 2018, p. 218).

É nesse sentido que Centurion e Gomes (2016) vão discutir sobre a problemática do adolecer da EJA como consequência da repetência escolar e o fracasso atribuído ao jovem. Para tratarem sobre o tema escolheram Collares (1995) que discute sobre possíveis causas para o fracasso escolar, que vão desde as relacionadas a aspectos biológicos e familiares (doenças neurológicas, situações familiares como pais analfabetos, pobreza etc.) a aspectos centrados na própria escola (condições de infraestrutura, gestão escolar etc.).

Sobre o tema adolescência, os autores trabalharam questões comumente atribuídas à juventude, como violência, drogas e sexualidade. Destacaram que a rebeldia, tão associada aos jovens, pode ser uma das maneiras que eles utilizam para lidar e confrontar a escola. Citam como exemplos desses confrontos: pichações, comportamentos desrespeitosos aos professores, entre outros. Segundo Centurion e Gomes (2015, p. 367):

Os adolescentes são alunos completamente tomados pelos seus problemas de adolescentes e a comunidade dos alunos é “por natureza” hostil ao mundo de adultos, hostil aos professores. Eles podem encontrar um professor simpático, eles podem encontrar um professor interessante, mas de qualquer forma, eles não querem completamente o jogo. Eles permanecem nos seus problemas de adolescência, de amor, de amizade e o professor fica sempre um pouco frustrado porque, mesmo que os alunos queiram, individualmente, estabelecer relações com os professores, coletivamente, eles não querem tê-las. (DUBET, 1997, p. 4)

Carrano (2007) apresenta outro aspecto que vai além do quantitativo sobre a presença dos jovens (do qual já há grande número de pesquisas tratando) ao trazer como esses sujeitos são percebidos e recebidos por alguns docentes e pela escola. Com o autor vemos que o que ocorre, muitas vezes, é que o jovem, nas turmas de EJA, gera incômodo, espanto e estranheza perante os demais adultos. Há um extenso conflito causado pela inserção dos jovens à modalidade. Alguns profissionais da educação veem a presença desses jovens e adolescentes como indesejáveis e, portanto, "algo a ser firmemente combatido, cerceado através de legislações excludentes que possam oferecer resistência a essa tendência histórica" (SOUZA, 2017. p. 166-167). Não é difícil entender o porquê de essa integração ser tratada como um problema, um incômodo em sala de aula.

Os jovens, muitas vezes, são vistos por alguns docentes como peças que atrapalham, perturbam e desconfiguram a EJA, pois possuem características próprias atribuídas a sua idade e que não condizem com as esperadas por um aluno da EJA. As visões destes docentes ajudam a reforçar a situação de exclusão do jovem, que por direito, escolhe esta modalidade de ensino, principalmente se este jovem não trabalhar ou possuir alguma ocupação, como podemos observar no trecho presente em Fonseca e Schneider (2013, p. 229) ao transcreverem a fala de um docente: "a escola é para as pessoas que querem estudar, porque são mais velhas e porque trabalham durante o dia".

No documentário “Fora de Série” também é possível destacar em outra fala de um docente a complexa relação que algumas vezes os jovens travam em sala de aula:

Ele é uma pessoa bem ativa. É difícil manter ele estável, fazendo os exercícios, quieto na mesa, mas diferente de alguns outros professores, eu tive que usufruir dessa hiperatividade dele. E muitas vezes, era ele que ficava dando aula no quadro. Ele até brincava, porque no final do ano eu o reprovei por ele não ter atingido a média, mas era ele que dava aula no quadro. Ele não tinha inibição, então outros alunos que ficavam acanhados, com vergonha de mostrar a falta de conhecimento. Ele não tinha esse pudor. Ele chegava, não sabia, errava. E era bom que o erro dele era um exemplo pra todos os outros alunos da sala. Para poder lidar com essa hiperatividade dele, porque mantendo o caderno só fazendo com ele era bem complicado. Mas ele sempre foi bem percebido, não passou despercebido por aqui pela escola, não. Isso eu posso ter certeza. Todos vão lembrar. Alguns alunos não se conhecem entre turmas, mas esse aqui era um foco, assim, não vou dizer que ele era um bom exemplo. Muitos o consideravam até um mau exemplo, de bagunceiro. Uma questão assim, mas a gente que lidar com isso.” (Professora Tatiana se referindo a um aluno. Trecho do documentário Fora de Série, 2018).

A fala de Tatiana nos revela a complexidade do universo da EJA e o quanto ele exige do profissional docente. Quando esse profissional não compreende ou não consegue desenvolver seu trabalho com tamanha diversidade o processo formativo pode ser comprometido. Principalmente, se no caso dos jovens, o docente já se antecipar ao vê-lo com um problema em potencial, fazendo com que eles sejam “incluídos de forma excludente”, gerando sofrimento para os jovens que ficam vagando pelas lacunas do sistema educacional, pois são excluídos da escola regular e mal recebidos pela EJA.

Na revisão de literatura, pudemos identificar que a “juvenilização” da EJA é vista por muitos educadores como um efeito colateral, que tem ocasionado a desconfiguração da identidade desta modalidade. Identidade esta, que como já foi relatado, está ligada à imagem do aluno mais velho e trabalhador. Segundo Centurion e Gomes (2016) alguns profissionais relatam que apesar de terem se acostumado à presença dos jovens em sala de aula, jogam sobre eles a culpa pelo mau andamento da aula, pois eles “atrapalham o

peçoal que vem prestar mais atenção, os adolescentes levam muito mais na brincadeira; o desenvolvimento dos adultos é diferente do adolescente.” (Centurion e Gomes, 2016, p. 370)

Fonseca e Schneider (2013) destacam os discursos que defendem a EJA como o local para quem quer estudar, mas que possua as características de um "aluno-trabalhador", tais como: não ter muito tempo disponível, que se arrependeu por não ter concluído a escola ou ao sujeito que não teve oportunidade de se escolarizar. Para as autoras, ainda predomina o discurso controverso que apresenta a EJA como o “destino dos alunos que, por terem completado 14 anos sem conseguir concluir o ensino fundamental, não devem frequentar mais o ensino regular "versus" a EJA é destinada ao aluno que trabalha e quer estudar". (FONSECA & SCHNEIDER, 2013, p. 235)

Deste modo, as características comuns atribuídas aos jovens se tornam incompatíveis com as características da EJA, o que coloca em contestação a própria configuração da modalidade e o direito do jovem à educação e a integração à EJA. Além dos estigmas, os processos de migração e adequação à idade-série escolar legitimam a exclusão destes jovens, visto que existe uma idade máxima para a permanência na educação regular. O que, como dissemos anteriormente, torna a modalidade da EJA um espaço comparável a um “depósito” do que é considerado problema educacional. E destino, portanto, dos sujeitos que não são acolhidos na escola regular, mas que pelo mesmo motivo também não são bem recebidos pela EJA. Trata-se de representações construídas, mas que não necessariamente correspondem à realidade.

É possível exemplificar essa problemática do “não lugar” do aluno jovem utilizando uma das falas presentes no filme *Fora de Série* (2018). A aluna Maria Nunes (20 anos), relata que ao morar com sua tia precisou trabalhar e que por cansaço não conseguiu acompanhar a turma regular da escola pela manhã: “para estudar à noite naquela época era preciso certa idade e eu ainda não podia, então fiquei sem estudar e continuei trabalhando.” Na fala de Maria, podemos identificar como o fracasso escolar é atribuído ao próprio jovem e somado às representações e estigmas, o coloca no lugar do "problema" em sala de aula e culpado não só pelo seu “insucesso pessoal”, como também pela instabilidade das relações no ambiente educativo.

Por outro lado, de acordo com Centurion e Gomes (2016), alguns professores entendem que a integração dos jovens às turmas adultas acaba por dar certa vida ao que

costuma ser muito pacato. Da mesma maneira, esses profissionais entendem que a forma mista de compor a turma com adultos e adolescentes, e o relacionamento entre os sujeitos de diferentes gerações, podem ocasionar mudanças positivas no comportamento dos jovens em sala.

É possível identificar cada vez mais a necessidade em estabelecer um vínculo entre as culturas juvenis e a cultura escolar, sobretudo na EJA, onde o encontro geracional pode ocorrer de forma mais tensional. Segundo Amaral (2006) a cultura escolar tem a tendência a não aceitar em seu contexto tudo o que diz respeito ao “imaginário juvenil”. Segundo a autora: “na verdade, tem-se produzido, a meu ver, um verdadeiro divórcio entre a racionalidade (da organização da escola e dos conteúdos ensinados) e a subjetivação dos alunos.” (AMARAL, 2006, p.1).

Na prática as escolas costumam desconsiderar aspectos culturais diversos dos educandos, como a classe social, a etnia entre outros. Segundo Amaral (2006), ocorre um desencontro entre o que é esperado pelos professores e as expectativas dos estudantes. O desânimo dos professores entrevistados em seu texto estava muito ligado à perda da representação do seu papel e do prestígio. Já os alunos entrevistados, segundo a autora, estavam desinteressados no que a escola poderia lhes oferecer, sobrando apenas o fator socialização da escola e convivência com os demais alunos. Outro sujeito entrevistado pelo documentário Fora de Série (2018), quando questionado se a escola sabia do conhecimento que os alunos possuem, diz o seguinte:

A escola não tem espaço pra você dividir seu conhecimento. A escola impõe aquele modo de ensino e pronto. Não tem como estar divulgando o seu saber, o saber dos colegas. (Alexandre, 24 anos, documentário Fora de Série, 2018).

O filme Fora de Série ajuda a elucidar, com as falas e vivências dos sujeitos entrevistados, questões que contradizem o que muitos docentes e profissionais da educação apresentam como perfil dos jovens e o problema da juvenilização da EJA. Fica evidente, em algumas falas, que a escola não contempla as necessidades e os anseios dos alunos e que não há diálogo com ela. Os alunos, muitas vezes, submetidos a funcionalidades educacionais que não fazem sentido para eles. Em pelo menos duas falas presentes na entrevista é possível identificar que os alunos questionam a forma em que a modalidade da EJA é posta. Para eles, o tempo reduzido não irá contemplar suas necessidades estudantis, além de outros problemas que eles veem na escola.

Eu tive que concluir o ensino médio em um ano e meio, um ano e seis meses. Aí eu pergunto, em um ano e seis meses você aprende matéria o suficiente pro ensino médio? Cheguei para a direção e disse que eu queria fazer o regular, o ensino médio em 3 anos, mas não me deixaram. (José Geraldo, documentário Fora de Série, 2018).

Vou acabar logo pra conseguir um emprego melhor, aí fui fazer o NEJA. Fiz, terminei o NEJA 2. Aí eu vi que não queria terminar com o supletivo. Quero terminar normal, com todas as matérias como todo mundo. Porque sei que lá pra frente vai fazer uma falta. Ainda mais eu que quero fazer faculdade, quero fazer tanta coisa. Aí eu voltei atrás. Pra quem quer terminar logo porque tem filhos, precisa trabalhar, porque tem gente que precisa trabalhar. A realidade do Brasil é essa, tem gente que precisa trabalhar. Então o NEJA é excelente sim [...]. Só que o tempo é reduzido, ao invés de três anos, são dois anos, quatro módulos. Só que eu não quis porque acho que eu posso um pouco mais do que o NEJA pode? me oferecer. Não que o NEJA não seja bom, mas sei que posso um pouco mais. (Ellen Pinheiro, documentário Fora de Série, 2018).

Os colégios estão abandonados, ninguém fala em melhoria pra professor, melhoria pra colégio, pelo contrário, pra mim o professor é a peça-chave desse quebra cabeça. (Pedro Bruno, documentário Fora de Série, 2018).

O ENEM seria uma aplicação correta da educação que deveríamos ter e não da educação que temos. (José Geraldo, documentário Fora de Série, 2018).

Meu objetivo é uma faculdade pública. Que são mais conceituadas. Seria legal se tivesse no final da aula um momento como esse, cada um falando o que faz, ensinando o que sabe. (Maria Nunes, documentário Fora de Série, 2018).

Nessas falas é possível identificar que esses jovens carregam expectativas com relação à escola e creditam na educação a possibilidade de construção de novas oportunidades. Em contrapartida, sentem que a escola não os escuta e, sobretudo, não veem a EJA apenas como uma forma de aceleração dos estudos, o que desconstrói a visão de muitos profissionais. Há ainda um aspecto fundamental descrito por alguns, que é o aprendizado.

Fica explícita a necessidade em se atentar para a diversidade dos sujeitos que constituem a EJA, suas expectativas, anseios e objetivos, “essas diferenças podem ser

uma riqueza para o fazer educativo.” (Arroyo, 2006, p. 35). Portanto, consideramos que compreender a diversidade de formas como os jovens concebem a inserção na EJA e as expectativas que carregam em relação ao processo formativo é fundamental para a construção do trabalho educativo de maneira a explorar suas diferentes formas de aprender. Ao pensarmos no aluno como um sujeito de direitos e na importância em centrar o processo educacional nele, fica inquestionável a necessidade de conhecê-lo e de reconhecer seu papel de produtor de culturas e saberes.

Assim, a ideia da escolha dos jovens por uma “escola diferente” e o processo de migração para a EJA é um ponto importante a ser discutido. Não é difícil entender o porquê da escola não ser reconhecida por representar e acolher os sonhos e perspectivas desses alunos. E como resultado dessa insatisfação com a escola é possível compreender a migração significativa dos alunos para EJA e os conflitos ocasionados pela interação geracional (FONSECA & SCHNEIDER, 2013). A escola regular não tem oferecido um espaço para esses jovens.

Ao nosso ver, também representa uma aposta ou movimento conscientes desses jovens em busca das mesmas respostas para as questões colocadas no início desse capítulo, ou seja, vir para a Educação de Jovens e Adultos não é para muitos o castigo que se supunha. Pelo contrário, é uma tentativa de ainda encontrar algo novo dentro da educação, uma chance que dão a escola de mostrar algo diferente do que tinham até então, recusando as formas de periferia existencial a que têm sido sistematicamente destinados. (Souza, 2017, p. 167).

Diante do exposto, alertamos que os jovens e os motivos pelos quais procuram a EJA, não devem ser tratados como algo a ser combatido. O jovem não deveria causar estranheza e provocar o incômodo para os docentes. Essa problemática ainda é motivada pela desvalorização da EJA associada aos estigmas da juventude. O documentário dirigido por Carrano apresenta elementos para desconstrução desses estigmas, pois através de muitas falas, estes jovens demonstram seus sonhos, projeções futuras e consciência dos seus locais de ocupação na EJA.

Com 16 anos eu fui pai, aí tive que dar uma paradinha pra trabalhar. Aí fui naquela de ir deixando, fui deixando. Até que parei naquela de: tenho que voltar a estudar! Pretendo fazer provas aí mais pra frente, pra dar uma melhora de vida pro meu filho. Com 21 anos agora, eu digo que esse é o tempo certo. Esse é meu tempo. (Leonardo de Souza. Fora de Série, 2018)

Há uma necessidade de se repensar a escola, principalmente frente a fragilidades do sistema escolar que, muitas vezes, nega a realidade social do educando e teima por uniformizar os alunos. E nesse aspecto a EJA tem a oportunidade de usar a sua atual configuração para apresentar inovações pedagógicas utilizando, assim, a diversidade etária que compõe sujeitos da EJA para gerar conteúdo e aprendizados, visto que nas relações fora de sala essa separação não existe. E ainda romper de vez com a imagem de ser um espaço que possui um ensino precário e compactado, sem qualidade e importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta monografia tivemos como objetivo trazer reflexões sobre a inserção dos jovens e adolescentes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, problematizando a presença desses sujeitos, que apesar de previstas em diferentes iniciativas educacionais e mesmo na nomenclatura da modalidade, causa estranheza e certo desconforto em parte dos estudantes e até de alguns profissionais da Educação. Identificamos que esses jovens carregam alguns estigmas que acabam por afetar a forma como compreendem seu direito à educação e mesmo a forma como constroem sua identidade em sala de aula.

A elaboração do trabalho foi marcada por inquietações vividas do lugar de estagiária do curso de Pedagogia, o que suscitou algumas indagações para as quais buscamos respostas: que fatores interferiram em suas trajetórias para que estejam concluindo a educação básica na EJA? Eles buscaram a EJA ou foram direcionados pela escola? Por que o jovem causa estranhamento e desconforto nas salas de aula da EJA? Como o estigma que carregam pode afetar sua trajetória escolar? O que esperam da escola?

O movimento que imprimimos de pesquisa bibliográfica, alimentada também pelas narrativas dos alunos no documentário *Fora de Série*, foi aos poucos elucidando algumas destas questões, o que fez com que conhecêssemos um pouco da trajetória de alguns desses jovens na EJA e identificássemos a dificuldade que eles têm para conseguir condições financeiras mínimas, como o valor da passagem para chegar à escola. Percebemos também como a relação trabalho/educação se constitui como um elemento de difícil conciliação, fazendo com que muitos tenham que renunciar à escola para garantir sua sobrevivência e a de sua família.

Durante a construção do segundo capítulo do trabalho, fomos construindo respostas sobre o estranhamento e desconforto causados pela presença dos jovens em sala de aula, destacando as representações construídas em torno do que é ser jovem e os estigmas que carregam ao retornar aos bancos escolares da EJA. A imagem que os jovens têm de si, somada à imagem que eles acreditam que os outros têm deles, acaba por constituir suas identidades de estudantes e, por vezes, conduzir a dinâmica de sala de aula, provocando distintas descobertas, momentos de prazer e de produção de conhecimentos, mas também momentos de dor e de incômodos.

Por fim, identificamos que apesar de muitas vezes vistos como aqueles alunos que desejam uma certificação rápida ou mesmo um espaço para exercer sua rebeldia, os jovens trazem expectativas com relação à forma como a escola pode alterar os rumos de suas vidas. Na fala de Maria Nunes “Meu objetivo é uma faculdade pública. Que são mais conceituadas [...]” ou a fala da estudante Ellen Pinheiro “Quero terminar normal, com todas as matérias como todo mundo. Porque sei que lá pra frente vai fazer uma falta. Ainda mais eu que quero fazer faculdade, quero fazer tanta coisa.[...]”.

Essas expectativas expressas pelos jovens, a dinâmica que é estabelecida em sala de aula e outros tantos elementos sociais, políticos, culturais e econômicos apontam para nós, educadores, a necessidade de maior compreensão dos jovens aprendizes da EJA para que possamos realmente falar *com* e não simplesmente *falar* para eles (PAULO FREIRE, 1987) e colocar a prática educativa a favor deles, resgatando sua vocação ontológica de sua busca de *ser mais* (PAULO FREIRE, 1987), através da garantia de seu direito à educação, que possibilitará que se construam enquanto seres críticos e problematizadores, sendo menos passíveis a manipulações e que, sobretudo, sejam capazes de lutar por melhorias, desconstruindo, assim, a imagem estigmatizada que os inferioriza e os coloca em posição de subalternidade no espaço escolar e nos demais espaços sociais.

As entrevistas presentes no filme de Carrano (2018) nos mostram que a presença do jovem na EJA traz riqueza também para a prática educativa, contribui para desenvolver características importantes para um bom relacionamento geracional, algo que consideramos de extrema importância não só para a sala de aula na EJA, mas para a vida. A EJA se trata de uma modalidade rica exatamente pela diversidade, portanto essa característica deve defendida e aproveitada.

Entende-se a importância em compreender o movimento de migração dos alunos da educação básica, incluindo os mecanismos de expulsão dos adolescentes, porém com o intuito de trazer melhorias e adequações às etapas de ensino. A escola precisa ser um espaço que dê sentido às vivências dos alunos, ouvindo-os e tornando-os ativos no processo educacional. Portanto, não cabe problematizar as integrações entre as idades dos sujeitos pertencentes à EJA e sim utilizá-las como instrumentos para a construção do próprio conhecimento, por base do diálogo entre os próprios e no reconhecimento das diferenças e do respeito entre os alunos da EJA.

A presença dos jovens é uma grande oportunidade de aprendizado para nós, educadores, enquanto dialogamos com eles aprendemos a ser melhor profissionais e as várias nuances do fazer pedagógico e da nossa sociedade. Como nos lembra Paulo Freire, (1996, p. 12)“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Precisamos aproveitar esse aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. A apatia da juventude é um mito. *Jornal Mundo Jovem*, PUCRS- Porto Alegre, maio de 2000, P. 16.

AMARAL, Mônica. Cultural juvenis x cultura escolar repensando as noções de (in) disciplina e autoridade no âmbito da educação. Programa ética e cidadania. Trabalho em versão reduzida que foi apresentado originalmente no VI Colóquio do Lepsi: psicanálise, educação e transmissão (FEUSP, nov./2006).

ARROYO, Miguel Gonzales. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p.19-50.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo, Pioneira, 1974.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 10 de jan. De 2019

BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988. 24. Ed. São Paulo: Saraiva, 2000. (Coleção Saraiva de Legislação)

BRASIL, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 10 de jan. de 2020.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 1. N. 0. P, 55-67, 2007. Disponível em: http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_PAuloCarrano.pdf. Acesso em 12 de jun. de 2019.

CARRANO, Paulo. *Fora de série*. [Documentário]. Observatório Jovem do Rio de Janeiro, Brasil, 2018. Direção Paulo Carrano. Disponível em: <http://filmeforadeserie.com.br>. Acesso em 12 de dez. de 2019.

CASSAB, Clarice. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. *Locus: revista de história*, Juiz de Fora, v. 17, n. 02, p. 145-159, 2011.

CENTURION, D; GOMES, S. da R. O adolescer da EJA: a inserção dos adolescentes que fracassam no ensino regular. *Ensino em Re-vista*, v. 22, n. 2. 2016.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. *O cotidiano escolar patologizado. Espaço de preconceitos e práticas cristaliza-das*. Tese (livre-docência)- Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1995.

CUNHA, Conceição Maria da. *Introdução – discutindo conceitos básicos*. In: SEEDMEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Brasília: MEC, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sergio. Escolarização de jovens e adultos. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp 108-130.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Curry. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000.

FRANCHI, Silvester; GUNTHER, Maria Cecília Camargo. Juvenilização da EJA: repercussões na educação física. Motrivivência, v. 30, n. 53, abr. 2018.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1ª ed; 1967.

_____. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. São Paulo, Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

FRIGOTTO, Gaudêncio; RUMMERT, Sonia Maria. Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal. Niterói: Editora da UFF, 2009.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis; SCHNEIDER, Sônia Maria. Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: inclusão e exclusão de jovens e adultos na escola. Educ. Soc., Campinas, v. 34 no. 122, mar. 2013.

GOFFMAN, Erving. Estigma- notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Mathias Lambert. (4ª Ed). Rio de Janeiro: LTC, 1981.

IBASE/POLIS. Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas. Rio de Janeiro: Ibase/Polis, Relatório Final de pesquisa, 2005, 103 p.

MANACORDA, A. História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Roberta A. Alves; PEREIRA, Talita Vidal. Juvenilização da EJA como efeito das políticas de responsabilização. São Paulo: Est. Aval. Educ., v. 29, n. 71, p. 528-553, maio/ago.2018.

PAESE, Mylene Wirgues. Educação no campo: discriminação e resistência. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de Adultos- São Paulo- Edições Loyola- 1973.

ROMANELLI, O. História da Educação no Brasil (1930/1973). 20.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O novo que reitera a antiga destituição de direitos. Sísifo- Revista de ciências da Educação, n. 2, jan/abr. 2007.

SARTORI, Anderson. Educação de jovens e adultos e educação na diversidade/ organizadora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin.- Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 42ª edição. Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas-SP: Autores Associados, 2012

SOUZA, José Carlos de Lima. Jovens na educação de jovens e adultos: da presença incômoda ao protagonismo discente. In: MOURA, Ana Paula Abreu; SERRA, Enio (Orgs). Educação de jovens e adultos em debate. Rio de Janeiro: Paco Editorial, 2017.