



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO
E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

ELIANA SANTOS BALESTRERI

**A JUVENILIZAÇÃO DA EJA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL “IRENE RODRIGUES TITAN” EM CASTANHAL-PARÁ, DE 2011-
2017**

BELÉM
2019

ELIANA SANTOS BALESTRERI

**A JUVENILIZAÇÃO DA EJA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL “IRENE RODRIGUES TITAN” EM CASTANHAL-PARÁ, DE 2011-
2017**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Currículo da Educação Básica, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Aviz do Rosário
Área de Concentração: Educação Básica

BELÉM
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

B184j Balestreri, Eliana Santos
A juvenilização da EJA na Escola Municipal de Ensino
Fundamental "Irene Rodrigues Titan" em Castanhal-PA, de
2011-2017 / Eliana Santos Balestreri. — 2019.
111 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Maria José Aviz do Rosário
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos
Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade
Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Educação de Jovens e Adultos . 2. Juvenilização
da EJA. I. Título.

CDD 370

ELIANA SANTOS BALESTRERI

**A JUVENILIZAÇÃO DA EJA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL “IRENE RODRIGUES TITAN” EM CASTANHAL-PARÁ, DE 2011-
2017**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Currículo da Educação Básica, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria José Aviz do Rosário
Universidade Federal do Pará - UFPA
Orientadora

Prof. Dr. Célio da Cunha
Universidade Católica de Brasília - UCB
Examinador externo

Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza
Universidade Federal do Pará - UFPA
Examinadora interna

Profa. Dra. Clarice Nascimento de Melo
Universidade Federal do Pará - UFPA
Examinadora interna (suplente)

AGRADECIMENTOS

Essa pesquisa não teria sido realizada sem a ajuda inestimável de diversas pessoas, a quem eu agradeço infinitamente!

Minha orientadora, Profa Dra. Maria José Aviz do Rosário (querida Zezé), que amorosamente me conduziu na jornada do Mestrado.

Aos professores do NEP/PPEB, em especial, Prof. Dr. Genylton Rocha, Profª Drª. Amélia, cujas contribuições em alguns momentos foram cruciais para definição do fluxo e percurso da pesquisa.

A minha mãe, Eliete Alves, que neste momento, apenas em registrar seu nome, sou invadida pela imensurável gratidão de ter você em minha vida! Obrigada, mãe por sua empreitada árdua na condução de seus filhos à formação acadêmica. Eu, Eliene, Elaine e Mauricio, são frutos de sua resistência.

Meu pai, Clovis Ventura dos Santos (in memoriam) homem de uma inteligência sem igual, teria sido um grande cientista, se não estivesse nas estatísticas das desigualdades sociais. Dividia comigo diálogos acerca da ciência, da política, da filosofia e da religião, munido com os seus primários anos escolares, mas, com a sapiência empírica que a vida lhe oferecera.

Meus filhos, Pedro, Marcos e Bruna, que sempre entenderam a presença ausente necessária à dedicação da pesquisa.

Ao meu companheiro, Valmir Moura, os sustos e sobressaltos durante esse período, nos fortaleceram. Continuemos juntos a trilhar novos caminhos.

As minhas amigas do 3º CRS/SESPA, companheiras (os) de trabalho, compreensão pelo distanciamento em alguns processos de trabalho em face às exigências do estudo, ou quais cito Etevaldo Paixão, gestor parceiro e Ana Paula colaboradora no acesso aos dados inacessíveis. E em especial as minhas amigas-irmãs Rejani Silva e Andrea Botelho, quando cada uma do seu jeito me ajudaram a “religar” aos estudos, na vida e na fé.

Toda equipe da escola Irene Rodrigues Titan, lócus da pesquisa, aos servidores Nilce e João, auxiliando-se no acesso a documentação, muito obrigado vocês foram importantíssimos nesta jornada. Assim como, a competente Coordenadora Pedagógica/EJA Itamara Leite da Silva, cujos diálogos inquietantes sobre a EJA foram inspirações para essa pesquisa.

A Deus, inigualável força de amparo e refúgio!

Àquele que me escolheu como filha, dono de mãos calejadas e mente luminosa, que nos momentos de descanso do labor incessante, me ensinou as primeiras lições. O qual, recorrentemente me dizia: “eu aprendi assim, rabiscando no chão, embaixo das árvores”.

RESUMO

A presente Dissertação se constitui em uma análise do fenômeno da juvenilização da EJA nos o período de 2011 a 2017 na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Irene Rodrigues Titan”, em Castanhal-Pará, à luz dos marcos legais que institucionalizaram o acesso do público juvenil e os documentos que direcionam as ações pedagógicas à modalidade. Para tal, realizou-se análises nos documentos oficiais (nacionais e locais) visando respostas a questão central: quais as implicações da juvenilização da EJA/Ensino Fundamental na E. M. F. “Irene Titan” no Município de Castanhal/Pará? Além disso, indagou-se sobre: quem são os sujeitos adolescentes e jovens da EJA da EMEFIRT? Existe relação da juvenilização na diminuição de matrículas às classes de EJA? O referencial desse estudo sustenta-se nos estudos em EJA de Di Pierro e Haddad (2000, 2005), Arroyo (2017, 2015, 2011) e Freire (2011, 2000, 1989, 1983), Brunel (2014), Carrano (2007) e Margulis (2008), pois possibilitam realizar atravessamentos entre juventudes/condição juvenil e EJA. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, o tipo de pesquisa é a documental e o método de coleta de dados é a Análise de Conteúdo, obteve-se seis categorias analítica: garantia de acesso a educação, função equalizadora, jovens/juvenilização, Qualidade da educação, problemas da escola. As constatações sinalizam respostas às questões de investigação dessa pesquisa: A juvenilização da EJA implicou na revelação da fragilidade pedagógica para lidar com o público juvenil da EJA, demonstrado das taxas de rendimento da escola EMEFIRT. O público juvenilizada da EMEIRT é interno da escola, e auto-renova-se, isto é com abandonos e retornos recorrentes. A população da EJA juvenilizada atingiu o percentual de 76% do público da modalidade no período da pesquisa, é maioria em idade de 15-17 anos, negra, a maioria do sexo masculino, é significativo o números os que já têm relação afetiva estável e que já são auto-responsáveis. Os jovens não aparecem representados no plano pedagógico da escola, e não foi detectados ações de reconheçam e valorizem a condição juvenil.

Palavras-Chave: EJA. Juvenilização. Sujeitos de direitos.

ABSTRACT

The present dissertation is an analysis of the youthfulness of the EJA and its implications in the period from 2011 to 2017 at the Municipal School of Elementary Education 'Irene Rodrigues Titan', Castanhal-Pará. To do this, we undertake analyzes in the official documents (national and local) that answer the central question: What are the implications of juvenileization of EJA / Elementary School in E. M. F. "Irene Titan" in the Municipality of Castanhal / Pará; who are the young-teenage subjects of the EYE of EMEFIRT? To what extent has the phenomenon of juvenileization of EJA classes occurred in this school? Is there a relation of juvenilization to enrollment reduction in EJA classes? Looking for answers, we refer our study in the theoretical constructions, firstly, of the authors already consecrated in the production of study of the modality EJA, as Paulo Freire, Moacir Gadotti and Miguel Arroyo, for later and with equal importance, to study in the researches about the available EJA of Sergio Haddad and Maria Clara Di Pierro, finding in Mario Margulis, M. Urresti, and Paulo Carrano, the theoretical contribution capable of making the crossings between youth / juvenile condition and EJA, from the methodological option of the qualitative approach emphasizing the following procedures: bibliographic research and documentary research.

Keywords: EJA; Juvenilization; Subject of law.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –Quadro 1 – Produções com aproximações teóricas com objeto de estudo nos sítios pesquisados (2009 – 2016).....	25
Quadro 2 –Planejamento da pesquisa quanto aos procedimentos realizados	28

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização da EMEFIRT no bairro/município	68
Figura 2 –Fachada da EMEFIRT.....	69
Figura 3 – Consulta pública para elaboração do Plano Plurianual do município de Castanhal (PPA).....	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de alunos nas EJA/EMIFIRT, estratificado por grupo etário no período de 2011 a 2017	72
Gráfico 2 –Proporção de alunos matriculados quanto ao sexo	77
Gráfico 3 –Condição do estado civil dos alunos jovens até 24 anos.....	79
Gráfico 4 –Relações de parentalidade dos jovens da EJA.....	81
Gráfico 5 – Quanto à cor/raça	84
Quadro 3 –Formulação das categorias a partir da análise textual	87
Quadro 4 –Formulação das categorias a partir da análise textual do PPP da escola.	89
Quadro 5 – Apresentação das categorias por tipos de documentos.....	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –Percentual de número de matrículas inicial nas turmas da EJA de jovem até 24 anos nos de 2011 a 2017	23
Tabela 2 – Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por faixa etária no 2017	54
Tabela 3 –Taxa de rendimento escolar relativo ao ano de 2017 da EMEFIRT	73
Tabela 4 – Número de matrículas ativas total das turmas da EJA na EMEFIRT por anos letivos e etapa, conforme a seleção para a pesquisa (1 turma de cada etapa por ano letivo).....	74
Tabela 5 – Número de matrículas ativas até 24 anos das turmas da EJA na EMEFIRT por anos letivos e etapa, conforme a seleção para a pesquisa (uma turma de cada etapa por ano letivo	74
Tabela 6 – Percentual de matrículas ativas até 24 anos das turmas da EJA na EMEFIRT por anos letivos, conforme a seleção para a pesquisa (1 turma de cada etapa por ano letivo) em relação ao total de matrículas ativas de todas idades	75
Tabela7 – Números de alunos com matrícula ativa até 24 anos classificados por sexo no período de 2011-2017 do universo pesquisado	77
Tabela 8 – Números e proporção de nascidos vivos de por grupo etário da mãe por ano (2017) de referência e área de residência (Castanhal – Pa).....	78
Tabela 9 – Percentual de alunos matriculadas na EJA no Brasil, Pará, Castanhal/Pará e EMEFIRT por cor/raça no ano de 2017	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNBB	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEFIRT	Escola Municipal de Ensino Fundamental Irene Rodrigues Titan
GETI	Grupos de Estudos da Terceira Idade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MED	Movimento de Educação de Base
OMS	Organização Mundial da Saúde
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SINASC	Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos
PPP	Projeto Político Pedagógico
UNE	União Nacional dos Estudantes
VI CONFITEA	Conferência Internacional Educação de Adultos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
ASPECTOS METODOLÓGICOS	19
FASES DA PESQUISA.....	22
1 JUVENTUDES: contribuições sociológicas	30
1.1 JUVENTUDES: breves conceituações	31
1.2 JOVENS DA EJA: sujeitos de direitos	35
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NOS CONTEXTOS SÓCIO- HISTÓRICO E POLÍTICO BRASILEIRO	40
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL: entre avanços e retrocessos.....	41
2.2 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	47
2.2.1 Um legado que transforma	48
2.3.2 Concepção freiana de educação: Educação Libertadora	51
3 O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO NA EJA	54
3.1 O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO DA EJA À LUZ DOS DOCUMENTOS DA MODALIDADE	55
4 A JUVENILIZAÇÃO DA EJA NO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL IRENE RODRIGUES TITAN (EMEFIRT)	64
4.1 O LÓCUS DA PESQUISA: contextos e localização da escola pesquisada ...	64
4.1.1 Castanhal: a cidade	65
4.1.2 Jaderlândia: o bairro	66
4.1.3 EMEFIRT: a escola.....	69
4.2 EJA JUVENILIZADA DA EMEFIRT	73
4.2.1 Quanto à idade dos sujeitos pesquisados	75
4.2.2 Quanto ao sexo dos sujeitos	76
4.2.3 Quanto ao estado civil dos sujeitos.....	79
4.2.4 Quanto a parentalidade dos sujeitos	81
4.2.5 Quanto a raça/cor dos sujeitos	83
4.3 ANÁLISE DAS CATEGORIAS NOS DOCUMENTOS.....	85
4.3.1 Caracterização dos documentos.....	86
4.3.1.1 Parecer N° 6, de 15 de junho de 2010	86

4.3.1.2 Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010	86
4.3.1.3 O Projeto Político Pedagógico da EMEFIRT	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	107

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Educação da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará - UFPA, na linha de “Currículos da Escola Básica”, investiga a juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Irene Rodrigues Titan (EMEFIRT), visando analisar as implicações do fenômeno para a modalidade e seus sujeitos no período de 2011-2017.

A Educação de Jovens e Adultos é uma das modalidades de ensino que compõe a Educação Básica, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/1996, conforme Seção V, artigo 37, no qual dispõe que a modalidade se destina àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria¹, regulamentada sua operacionalização por meio da Resolução Nº 3, CEB/CNE de 15 de junho de 2010, fundamentado pelo Parecer CNE/CEB Nº 6/2010, o qual define os aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (BRASIL, 2010).

Definiu-se como um aspecto importante para esta pesquisa a delimitação de idade para acesso a partir de 15 anos (EJA/Ensino Fundamental) e de 18 anos (EJA/Ensino Médio), definido por meio dos documentos supracitados, posto que o percurso da EJA até a contemporaneidade tem revelado um novo público: o jovem-adolescente e o jovem-jovem², presentes de forma significativa nas salas de aula da EJA que outrora eram espaços de adultos e idosos (BRUNEL, 2014).

Isso não significa a ausência de público de idade avançada, contudo, existe um grande contingente de jovens que passaram a ocupar as turmas de EJA. Esta configuração da modalidade é conceituada de “juvenilização da EJA”, e mesmo que

¹A Resolução Nº 6, de 20 de outubro de 2010, define as Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil determinando o ingresso para o ensino **fundamental**, 6 anos completos até 31 de março. Para o ensino médio não há **idade** mínima, mas o esperado é que o aluno chegue à etapa com 15 anos e finalize como 18 anos (BRASIL, 1996, grifos do autor).

² Termos constantes na Política Nacional da Juventude (PNJ), que caracteriza o jovem-adolescentes para indivíduos de 15-17 anos; jovem-jovem de 18-24 anos e; jovem-adulto de 25-29 anos. Quanto ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e define a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos de idade (artigo 2º), e, em casos excepcionais e quando disposto na lei, o estatuto é aplicável até os 21 anos de idade (artigos 121 e 142).

não seja recente, pois se destaca em um recorte que data da década de 1990 (DI PIERRO apud BRUNEL, 2014), tem atingido percentuais consideráveis na atualidade, caracterizado pelo acesso aligeirado e crescente de jovens cada vez mais jovens nessa modalidade de ensino. Pontua-se que Barreto (2013) denomina como a “renovação da faixa etária da EJA” e Silva (2009) de “rejuvenescimento da EJA”.

Essa condição pode ser observada mediante as análises das matrículas de educandos da EJA, realizadas pelas Secretarias de Educação no Brasil nas esferas de governo que ofertam essa modalidade de ensino, em especial, a municipal para o Ensino Fundamental e estadual, geralmente, no Ensino Médio. Diante desse contexto, ressalta-se que no ano 2017, no Brasil, a modalidade EJA Fundamental e Médio apresentou 52% do número de matrículas iniciais de alunos até 24 anos. No estado do Pará esse número vem crescendo a cada ano e, em 2017, atingiu o patamar de 62% (INEP, 2017).

De acordo com os estudos sociológicos sobre juventude, aponta-se que é preciso levar em conta o intrincado e diferenciado movimento de compreensão dos contextos dos indivíduos jovens, tanto aqueles que surgem do cotidiano dos contextos juvenis, elaborados pelos próprios sujeitos juvenis, quanto aos produzidos por meio dos conhecimentos sistematizados, analíticos, científicos, que reúnem explicações dos fenômenos que os rodeiam (CORDEIRO,2009). Fato que se torna um aporte importante para compreender as condições na sociedade em que o fenômeno da juvenilização foi se constituindo ao longo do tempo histórico e como foi se “acomodando” e se processando no âmbito escolar, seja para os alunos jovens ou para os docentes, que lidam diretamente com esse público juvenil.

Nesta pesquisa, a priori, apresenta-se a presença dos jovens nas turmas de EJA no Ensino Fundamental, com embasamento teórico em Di Pierro e Haddad (2000, 2005), Arroyo (2017, 2015, 2011) e Freire (2011, 2000, 1989, 1983). E as bases conceituais sobre Juventudes, na perspectiva da sociologia da juventude, possuem como foco Brunel (2014), Carrano (2007) e Margulis (2008).

Os confrontos e consensos da historicidade da EJA a conduziram na direção do direito social e constitucional de seus sujeitos, em especial, dos jovens-

adolescentes e jovens-jovens³, cuja legalidade pode ser usada como um meio tácito de resistência à pobreza, ao desemprego, ao preconceito e a exclusão, mas, em contrapartida, também os demarcam implícita ou explicitamente, desde sua gênese como sujeito desses adjetivos. E para ratificar essa afirmativa, utiliza-se Arroyo (2011, p. 121), quando o autor salienta que:

[...] desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos, oculta essas identidades coletivas.

Entende-se a EJA como um construto político e histórico-social, que tem apresentado ao longo dos anos, características históricas e sociais que lhe são próprias e que pela transitoriedade política do Brasil foram tomando outras formas no âmbito teórico-conceitual e metodológico, quer seja pela observância da reconfiguração etária de seu público ou pela função social que se espera da EJA (HADDAD, 2002).

O passado apontava para o atendimento de pessoas adultas e idosas, que incidiam em outros formatos de ações pedagógicas, ratificado pelos programas/projetos de alfabetização de adultos, com interesses diferentes da atual realidade de público, que são na maioria, jovens recém-saídos da infância. Questões vivenciadas cotidianamente pelos professores do turno noturno, a frisar a indisciplina, violência e uso abusivo de drogas no espaço escolar, são situações recorrentes e quase sempre determinadas pelo público juvenil da EJA.

A freqüência e recorrência desses fatos e dos atores dos fatos impõem a cada ano, principalmente, no início do período letivo aos professores, a insensata e inconsciente quantificação de quais as turmas terão mais “alunos novos”, numa involuntária demonstração de que um problema subjaz na EJA – presença de alunos adolescentes que “destoam” do que o professor e/ou a escola tem ainda como

³Pontua-se que o Estatuto da Juventude divide a categoria juventude em faixas etária e em 3 grupos: jovens da faixa etária de 15 a 17 anos, denominados jovens-adolescentes; jovens de 18 a 24 anos, como jovens-jovens; e jovens da faixa dos 25 a 29 anos, como jovens-adultos (BRASIL, 2013). Quanto a Organização Mundial da Saúde (OMS) define juventude na faixa etária de 15 a 24 anos. Apenas o grupo etário de 15-17 anos, encontra-se assegurado pelo Estatuto da Criança e Adolescente.

parâmetro identitário do aluno da EJA, adultos e idosos, preocupados em recuperar o “tempo perdido” (PRATA, 2015).

O fenômeno da juvenilização da EJA e as dinâmicas pertinentes nessa modalidade de ensino são alvo de estudo e ressalta-se quanto à impossibilidade de serem analisadas e explicadas caso não estejam articuladas aos desafios da Educação Básica.

Nessa direção, busca-se encontrar argumentos no campo teórico, conceitual e metodológico que corroborem com a questão central enunciada neste trabalho: Quais as implicações da juvenilização da EJA/Ensino Fundamental na E. M. F. “Irene Titan” no Município de Castanhal/Pará? Cujo questionamento central alinha-se com os demais: quem são os sujeitos juvenis da EJA da EMEFIRT?

Existe relação da juvenilização da EJA na diminuição de matrículas na EMEFIRT? Como a escola tem atuado frente ao fenômeno de juvenilização?

Diante disso, compreende-se que os questionamentos se ajustam com os objetivos deste estudo, que são:

- ✓ Analisar as possíveis implicações do fenômeno para EJA na EMEFIRT;
- ✓ Identificar o público jovem da referida escola até 24 anos que compõe a EJA atual;
- ✓ Averiguar como a escola tem atuado frente ao fenômeno de juvenilização;
- ✓ Verificar as relações do fenômeno com a diminuição das matrículas de EJA nesta escola.

E apresenta-se como delimitação temporal da pesquisa dois marcos históricos para a EJA no Brasil. O primeiro refere-se ao documento Marco da Ação de Belém, que consiste no relatório final da VI CONFITEA – Conferência Internacional Educação de Adultos, datado de agosto de 2010.

O relatório aponta no eixo de “participação, inclusão e equidade”, o compromisso de prever e atender grupos identificados com trajetórias de carências múltiplas, especialmente no início da idade adulta, ao passo que são condições identitárias dos alunos jovens da EJA(UNESCO, 2010). O segundo, e com maior relevância para a pesquisa, a demarcação legal da juvenilização, que ocorreu com a Resolução CNE/CEB nº 03 de 15 de junho de 2010, a qual amplia o acesso a idade a partir de 15 anos (EJA/Ensino Fundamental) e de 18 anos (EJA/Ensino Médio),

portanto, o acesso legitimado desse público juvenil nas classes de EJA inicia no ano letivo de 2011. Com isso, esta pesquisa foi delimitada de 2011 até 2017.

A escolha deste objeto parte da minha trajetória profissional para a definição do estudo apresentado, sobre o qual registrou-se as idas e vindas, gostos e contragostos do processo. O tema EJA, sempre esteve definido em virtude de minha vivência profissional, pois atuei como coordenadora pedagógica, no período de 2008 a 2011, pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e como docente nas turmas de 2ª etapa, desde 2013, na Rede Municipal de Ensino de Castanhal, cujos problemas e dilemas vivenciados no ambiente escolar, encharcam-me de inquietações e indagações, a exemplo, o fato das incipientes formações continuadas promovidas pela gestão municipal e normalmente apontam conteúdos temáticos incorpóreos, no que tange as questões aquém da realidade da EJA heterogênea e intergeracionalizada.

Outro ponto, também relevante na definição do objeto, é a importância de provocar a investigação com a perspectiva de analisar a juvenilização da EJA, inseridas no contexto da Amazônia urbana, sob o intuito de revelar as implicações que circundam e se reverberam com a presença de jovens muito jovens na EJA para a região e, dessa forma, atentar-se para as particularidades existentes aos sujeitos inseridos nesse território, em particular da cidade de Castanhal, lócus da pesquisa que, segundo o IBGE (2015) tem apresentado uma transição de cidade rural/polo agropecuário para a consolidação como polo comercial inserido na Região Metropolitana III da grande Belém e, atualmente, é considerado o quinto município mais populoso do Estado do Pará.

Desse modo, compreende-se que os fenômenos sociais desencadeados nesse processo repercutem nos campos de convivências dos jovens das classes populares, especificamente nas áreas periféricas urbanas.

Diante disso, a base definição do objeto da pesquisa foi obtida, a priori, no empirismo das relações professores-alunos EJA, constituído a partir das questões que as relações entre os sujeitos revelam. As situações emblemáticas, por meio das quais emergem as questões, são conferidas no cotidiano da EJA pelos sujeitos do processo, tais como: os alunos juvenis, professores e demais agentes do espaço escolar, pois estes convivem com a massa juvenil que frequenta a EJA e, por conta das particularidades próprias da idade e das condições sociais que a circundam, é

vista como um desafeto, um empecilho à qualidade do trabalho dos docentes e demais profissionais da escola, sendo normalmente preterido.

[...] no tocante ao desenvolvimento das aulas e da metodologia, que em muitos casos ocorre em detrimento do jovem; isto é, prioriza-se o adulto, e o jovem é colocado em segundo plano, e até ignorado no processo de ensino e aprendizagem. Mas vale ressaltar que o adulto é colocado como o aluno desejado, que não bagunça, não questiona, não conturba a ordem, enquanto o jovem contesta a autoridade professoral, não atribui valor ao conhecimento; infelizmente, essa discriminação do jovem não é só aparente, mas real, e aparece no discurso e nas atitudes do professor (BARRETO, 2012, p. 159).

Cada elemento apresentado empreende na consolidação da importância do estudo, uma vez que o fenômeno da juvenilização na EJA se apresenta como na presença crescente de jovens em detrimento ao número de adultos e idosos, público anteriormente tido como maioria na modalidade, faz quórum nesta empreitada investigativa, principalmente se a “invisibilização de sua presença” nas salas de EJA, ou a “exclusão do ensino regular” como forma de “higienizar” a escola for considerada como problemática para o alunado juvenil.

Com isso, afirma-se que apreender e analisar criticamente o cerne das questões e problemática que a EJA apresenta há décadas pode subsidiar na garantia do efetivo funcionamento da modalidade e cumprir verdadeiramente ao que a mesma se destina: materializar o direito à educação, ao conhecimento, à cultura (ARROYO, 2017).

Este é o cenário que impulsionou o desejo de pesquisar sobre o tema. Além disso, desde o acesso ao Mestrado, o objeto de estudo tornou-se evidente, a partir das disciplinas e orientações, em especial nas disciplinas de Atelier de Pesquisa I e II, que contribuem com sinalizações necessárias e oportunas no decorrer do processo, no movimento de construção e reconstrução da pesquisa, seja por meio do conteúdo explanado por meio dos encontros, como também, pela estratégia de apreciação coletiva dos demais projetos de pesquisa, o que possibilitou a ampliação do olhar mediante o compartilhamento dos saberes e significados de cada produção.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

No que se refere aos aspectos teórico-metodológicos desta pesquisa, pontua-se que houve desafios que implicaram na definição dos objetivos da pesquisa a ajustá-los ao objeto de pesquisa. Registra-se que, entre idas e vindas, os primeiros objetivos sinalizados, com as questões incipientes do projeto inicial, tornaram-se cada vez mais escorregadio, ao passo que se observou-se que os mesmos ainda não era de todo tangível e, com isso, necessitou-se de um novo recorte e rearranjos. E foi no exame de qualificação, por meio das potentes contribuições dos examinadores e da minha orientadora, que fui mobilizada a problematizar de forma mais profunda, especificamente no âmbito teórico e metodológico acerca do tema e objeto.

O examinador externo, o professor Dr. Célio da Cunha, convidou-me a acrescentar Álvaro Vieira Pinto e aprofundar o referencial de Paulo Freire, pois, considera-se a relevância singular de ambos para os estudos da EJA no Brasil. Esta propositiva provocação teórica tornou possível constatar o quão negligente com o legado freiriano, no que tange à Educação de Jovens e Adultos, estava sendo. O aprofundamento teórico foi constituído para além de um referencial pontual, sob o intuito de expressar a importância de Freire para a educação brasileira, em especial a EJA, e tornou-se uma subseção, o que considero oportuno neste momento atual, quando forças reacionárias tentam apagar a trajetória de Freire, autor de ações propositivas relevantes à educação nacional, tal como a luta política favorável ao despertar da visão crítica e da formação de sujeitos que busquem mudar a realidade social por intermédio da educação (BRANDÃO, 1981; GADOTTI, 2014).

As examinadoras internas, Professoras Dra. Clarice Melo e Dra. Fátima Matos apontaram direções metodológicas e suscitaram questionamentos que incidiram no reajuste do objeto, mediante de um olhar ampliado das questões problematizadoras, sendo necessário, a partir de então, a redefinição dos objetivos do trabalho.

Todo esse movimento percorrido ratificou a natureza da pesquisa, que é qualitativa, pois, compreendeu-se que o fenômeno investigado agrupava características sociais e históricas que precisam ser investigadas a partir do seu espaço natural – a escola, e com o olhar sensível sobre seus sujeitos – os jovens da EJA, e na estrutura que organiza esta relação, o Estado. E conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 16):

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...] As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se pretende pesquisar e, portanto, o pesquisador deve descrever com exatidão os fatos e fenômenos de uma determinada realidade e, quando necessário, podem estabelecer relações entre variáveis, cujas variáveis, precipuamente, foram os número de alunos matriculados e, por conseguinte, a idade destes quando matriculados para, assim, cruzá-los para corroborar o fenômeno no lócus pesquisado (TRIVIÑOS, 1987).

Desse modo, o estudo teve abordagem de pesquisa qualitativa, embora dados quantitativos tenham sido necessários para construir o arcabouço comprobatório do objeto investigado, uma vez que Triviños (1987) sugere que por vezes a análise qualitativa pode ter apoio quantitativo, contudo o seu emprego deve ser apenas subsidiário, o que neste caso, o cerne do objeto é subjetivo, busca-se analisar o fenômeno e compreendê-lo em suas relações sociais, políticas e históricas.

Segundo Minayo (2001) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, por conta disso aponta para o âmago das relações humanas, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos em dados e indicadores numéricos.

Além disso, Bogdan e Biklin (1994) salientam sobre a pesquisa qualitativa exigir que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, pois tudo tem potencial para construir uma pista que permita estabelecer uma compreensão esclarecedora do nosso objeto de estudo.

A dinâmica peculiar e complexa da realidade escolar da EJA estabelece relações a partir dos contextos sociais e históricos que incidem na vida dos sujeitos envolvidos, especialmente entre professores e alunos (RUMMERT, 2006). Analisar o fenômeno da juvenilização e suas ações demandadas, de acordo com essas relações estabelecidas, implica focar nas possibilidades que a abordagem qualitativa pode oferecer em virtude das características do objeto de estudo, ao passo que este

objeto apresenta características próprias, tais como: a presença maciça de jovens cada vez mais jovens, que tem provocado embates intergeracionais dada às disparidades etárias dos sujeitos que transitam num espaço escolar historicamente estruturado para ensinar adultos e idosos.

As questões suscitavam caminhos metodológicos da investigação que só poderiam ser percorridos mediante as análises de alguns documentos da EJA, os quais foram definidos em instâncias: micros – quando relacionar-se aos documentos da escola, e macros – quando referir-se aos documentos de abrangência nacional. Esses documentos serão utilizados como principais fontes de pesquisa e, dessa forma, optou-se como tipo de pesquisa pela documental.

A utilização da pesquisa documental sobre juvenilização da EJA tornou-se fundante para este trabalho, especificamente sobre um aspecto: o tema juvenilização, sobretudo⁴, é explorado mediante a ótica da análise da subjetivação dos sujeitos que a compõem, e muito pouco sobre a análise das estruturas que a constituiu como fenômeno social, podendo se revelar ou não nos documentos que legitimam e/ou orientam a modalidade de ensino na qual o fenômeno acontece.

Ressalta-se que somente uma investigação aprofundada do fenômeno garante a obtenção de informações que possibilitem ampliar o entendimento do objeto, uma vez que os documentos não são produções isentas e ingênuas, pois traduzem leituras e modos de interpretação de um determinado grupo de pessoas, em um dado tempo ou espaço (CELLARD, 2008; SILVA et.al., 2009). O estudo de documentos produzidos pelo homem revela o modo de ser, viver e compreender um fato social.

Nesta dissertação foram analisados cinco documentos, sendo três considerados macros, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 e a Resolução Nº03 CNE/2010 e o referido Parecer CNE/CEB Nº 6/2010. Eles reúnem a normatização legal da modalidade EJA no Brasil. E dois micros: Ficha Individual do Aluno e o Projeto Político Pedagógico, que sustentaram o corpo da pesquisa para analisar o fenômeno da juvenilização da EJA no período de 2011 a 2017 e possibilitou a compreensão das correlações contidas no texto documental para, com isso, conhecer as possíveis implicações do fenômeno na atualidade. O

⁴ Não foi traçado um quadro estatístico fidedigno sobre este aspecto, apenas apresenta-se a análise a partir do universo pesquisado nas bases de Teses e Dissertação observadas por ocasião do movimento da pesquisa exploratória.

desvelamento do perfil do público investigado, também contribuiu na compreensão acerca das possíveis relações que o fenômeno aponta como um condicionante social e até pedagógico para aquela escola na modalidade EJA Fundamental.

A técnica de coleta de dados foi a análise documental, utilizada foi o método de Análise de Conteúdo, que oportunizou abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco do estudo. Para Bardin (2011, p.37):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com mais rigor será um único instrumento, mas marcados por uma grande disparidade de formas e adaptáveis a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Em quaisquer das fontes levantadas para esse estudo, estão contidas informações sobre os objetivos e questões do mesmo, isto porque, estão permeadas de intencionalidade sociais, históricas e políticas a serem desveladas, uma vez que o documento não é um material bruto, objetivo e inocente, mas sim um material que exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro (LE GOOF, 2009).

FASES DA PESQUISA

É inviável percorrer uma análise sem situar o objeto em seu tempo e lugar. Assim como na pesquisa exploratória, foi preciso conhecer mais profundamente a Escola Municipal de Ensino Fundamental Irene Rodrigues Titan, sua realidade, e importância para aquele território e população. Nesse sentido, o primeiro movimento da pesquisa foi realizar uma observação sistemática na escola, com o objetivo de levantar informações que enriquecessem esta pesquisa.

Embora docente da escola, meu retorno como pesquisadora se deu um patamar de significações diferentes, foi “um outro olhar”, com maior acuidade, abrangente e relacional, como se este processo pudesse reverberar posteriormente, quando do meu retorno à sala de aula, para o enfrentamento das situações práticas que vivência escolar apresenta, tanto para mim, como para os demais profissionais que me acolheram amorosamente, proativamente e auxiliaram na reunião dos dados, que consistia na construção do corpus da pesquisa, uma vez que

Estando o universo de demarcado (o género de documentos sobre os quais se pode efectuar a análise) é muitas vezes necessário proceder-se à constituição de um corpus. O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, selecções e regras (BARDIN, 1977, p.96).

O universo documental foi definido de forma precípua, sua constituição ocorreu concomitante a elaboração das questões de investigação e se materializaram em fontes capazes de apontar respostas àquelas questões.

A pesquisa teve duas fases. A primeira fase ocorreu com a pesquisa exploratória, quando foi necessário atuar em dois movimentos: na imersão do campo, colhendo dados por meio da observação sistemática do lócus da pesquisa a fim caracterizá-lo e, concomitantemente, reunir o escopo do referencial teórico.

Ressalta-se que nessa fase também ocorreu a catalogação dos dados quantitativos que subsidiaram a pesquisa qualitativa: realizou-se a quantificação do número de alunos matriculados em turmas da EJA no período de 2011 a 2017, o que significa a somatória de matrículas iniciais dos alunos das sete turmas da EJA Fundamental anos iniciais e das 39 turmas da EJA anos finais dos anos de 2011 a 2017 da EMEFIRT. Dados levantados pelo sistema Gestor Web da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal – SEMED e por meio de análise dos documentos na própria escola.

Tabela 1 –Percentual de número de matrículas inicial nas turmas da EJA de jovem até 24 anos nos de 2011 a 2017

ANOS LETIVOS						
2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
59%	69%	81%	76%	84%	85%	83%

Fonte: Relação de Alunos matriculados da EJA/EMEFIRT (SISTEMA GESTORWEB/SEMED,2017).

A finalidade desta quantificação foi, principalmente, para obter dados comprobatórios do fenômeno juvenalização no lócus pesquisado. Utilizou-se o documento as fichas de matrículas dos alunos EJA/EMEFIRT para obter essa informação quantitativa. Neste documento estão contidos os dados etários, um material fundamental para a pesquisa exploratória, haja vista a necessidade de levantamento de dados quantitativos que corroborassem na escolha do objeto da pesquisa e também que ratificasse o fenômeno naquela escola. Registra-se ainda

que as demais análises, como perfil do aluno e quais outros elementos serão realizados a partir do quantitativo de matrículas ativas, isto é, números de alunos que concluíram o curso naquele respectivo ano letivo, cujos dados serão apresentados no decorrer desta Dissertação.

De forma concomitante, foi realizada a revisão bibliográfica, a fim de conhecer o lastro teórico existente sobre os temas da EJA, juventudes e juvenilização da EJA. Desse modo, tornou-se possível formar o referencial teórico que conduziu o estudo com maior profundidade, uma vez que a pesquisa bibliográfica, para além de uma etapa da investigação, sustenta-se na prerrogativa de explorar novos campos e nas lacunas constituídas por conta da transitoriedade do tempo ou da ciência, além da possibilidade de abranger a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2008).

Primeiramente, utilizaram-se autores considerados clássicos na produção de estudo da modalidade EJA, tais como Arroyo (2017, 2015, 2011), Freire (2011, 2000, 1989, 1983) e Gadotti (2014). E, por conseguinte, enveredou-se nas pesquisas sobre a EJA de Di Pierro e Haddad (2000, 2005). A categoria juventude é premissa nesse estudo, ao passo que o sujeito jovem é central na investigação, observado isso, encontrou-se, principalmente, Carrano (2007) e Margulis (2008) o aporte teórico capaz de fazer os atravessamentos necessários entre a modalidade EJA e o fenômeno da Juvenilização.

Foi realizada uma busca em três plataformas de consulta: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), repositório da Universidade Federal de São Paulo (USP) e da Universidade de Campinas (UNICAMP) com recorte temporal dos últimos cinco anos, de 2009 a 2016, e utilizou-se como palavras-chaves “juventudes”, “juvenilização”, “EJA” e “juvenilização da EJA”.

Por conseguinte, foram realizadas leituras analíticas dos resumos para a seleção e, posteriormente, fichamentos. Este processo definiu quais produções científicas seriam utilizadas como bibliografia desta pesquisa. Além disso, destacou-se 51 produções, das quais, após triagem, considerou 13 para o estudo, sendo 12 Dissertações e 01 Tese. A saber:

Quadro 1 – Produções com aproximações teóricas com objeto de estudo nos sítios pesquisados (2009 – 2016)

TIPO	TÍTULO	AUTOR	OBJETIVO	AUTORES CITADOS	IES/ ANO
Dis.	“Não fui, e se vou não fico” - a questão da matrícula na educação de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Goiânia (1997-2013)	Maria do Rosário Teles de Farias Nunes	Compreender as questões relacionadas ao acesso e permanência na educação como direito de adolescentes, jovens e adultos, a partir da análise da redução de matrículas na modalidade da Educação de adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), da SME/Goiânia.	P. Freire M. Arroyo	UFG 2016
Dis.	Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio: Um Estudo De Caso No Município De Salvador	Luana Leão Afro	Analisar o processo de Juvenilização no Ensino Médio nas classes EJA em uma escola da rede pública estadual do município de Salvador Bahia, buscando investigar perfil dos jovens que desistiram do ensino regular e ingressaram na EJA cada vez mais cedo.	AbramoBourdieu Dayrel	UFS 2016
Dis.	Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba: Representações sociais e projeto de vida escolar	Marivane Silva de Alcantara	Analisar as representações sociais que estudantes jovens expressam em relação à Educação de Jovens e Adultos e as implicações com o projeto de vida escolar	Dayrel Di Pierro Freire	UEPA 2016
Dis.	Entre nós e encruzilhadas: as trajetórias dos Jovens de 15 A 17 anos na Eja em Angra dos Reis Niterói	Leila Mattos Haddad de Monteiro Marinho	Compreender os sentidos e significados da EJA e da escolarização para os jovens de 15 a 17 anos	Bourdieu Di Pierro Arroyo	UFF 2015
Dis.	Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos De Ouro Preto/Mg: Trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens	Lorene Dutra Moreira e Ferreira	Investigar o processo de juvenilização da EJA na cidade de Ouro Preto, analisando os principais fatores que influenciam no aumento da procura desses jovens por essa modalidade de ensino.	Arroyo BourdieuDayrel	UFOP/ MG 2015
Dis.	Juventude, educação e trabalho: um estudo sobre a Juvenilização no CEJA de Brusque-SC	Olavo Larangeira Telles da Silva	Investigar os fatores da “juvenilização” dessa modalidade de ensino, a partir das relações que se estabelecem entre juventude, educação, trabalho e futuro profissional.	SpósitoAbrahamoDayrell,	UVI/SC 2015
Dis.	Juvenilização da EJA: Reflexões	Marcelo Laranjeiras	Conhecer como tem sido composto o quadro	BourdieuCarrano	UERJ 2015

	sobre juventudes e a Escola no Município de Angra dos Reis	Duarte	discente da EJA numa escola em Angra dos Reis.		
Dis.	Pisando Em Campo Minado: A escolarização de adolescentes na Educação de Jovens e Adultos	Luci Vieira Catellane Lima	Investigar o processo de escolarização de adolescentes (15 a 17 anos) na Educação de Jovens e Adultos nos anos finais do ensino fundamental, no município de Ji-Paraná e bem como os dados de rendimento escolar desse público.	AbramoÀries Bock Bourdieu	UFRO 2015
Dis.	Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos” - Biopolítica da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Belém-PA (2010- 2013)	Letícia Carneiro da Conceição	Conceituar a trajetória da EJA da década de 1940 até o ano de 2013, especialmente no que se refere políticas educacionais acerca da modalidade; analisar as produções acerca da temática da juvenilização da EJA e os biopoderes e dispositivos disciplinares que configuram a biopolítica do processo de juvenilização da EJA.	Arroyo Bárcena Di Pierro Foucault	UFPA 2014
Dis.	Somos tão jovens: um estudo geracional sobre juventude no município de Mesquita/RJ	Juliana de Moraes Prata	Identificar elementos que auxiliem na compreensão de quem são os jovens da EJA em Mesquita/RJ.	P.Bourdieu; Di Pierro J. Dayrel	UERJ 2013
Tese	A Política Nacional De Juventude: Assistencialismo ou inovação?	Carla Alessandra Barreto	Discutir e analisar o desenho institucional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem iniciado em 2005.	Beisiegel Bobbio, Bourdieu	UNESP 2012
Dis.	Juventude na Educação de Jovens e Adultos: Novos sujeitos em velhos cenários.	Idalina Souza Mascarelha sBorghi	Compreender os significados produzidos pelos jovens da EJA em relação as suas trajetórias escolares e a repercussão destes para a configuração de propostas pedagógicas coerentes com as demandas do público jovem.	Arroyo BourdieuCarr ano	UFBA 2009

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Considerou-se pertinente o aprofundamento em três produções: a Tese de Carla Alessandra Barreto intitulada “A Política Nacional de Juventude: assistencialismo ou inovação?” (2013), não demonstra a intenção de analisar as políticas educacionais, entretanto, apontam como objeto de estudo as políticas públicas para a juventude, sobre a qual opta por uma seção para discorrer acerca da EJA e, em um dos tópicos, foca na questão da juvenilização. A pesquisadora apresenta o fenômeno fazendo relação com a precariedade do ensino regular, o que ela considera ser a supletivização do ensino.

A dissertação de Lorene Dutra Moreira e Ferreira (2015) “Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos de Ouro Preto/Mg: Trajetórias e Perspectivas dos estudantes mais jovens”, também possui como objeto de estudo a juvenilização da EJA e além da pesquisa de campo, a autora utiliza entrevista semiestruturada junto aos sujeitos da pesquisa, jovens-adolescentes da EJA, na perspectiva de conhecer o perfil e as trajetórias desses sujeitos no processo de escolarização.

O estudo de Marcelo Laranjeiras Duarte (2015) - Juvenilização da EJA: Reflexões sobre juventudes e a Escola no Município de Angra dos Reis – visa conhecer como tem sido composto o quadro discente da EJA numa escola na cidade de Angra dos Reis, no estado do Rio de Janeiro. O autor informa que o tema juvenilização será como “noção”, tendo em vista ser considerado um tema em debate no bojo das pesquisas de juventude na EJA.

E, por conseguinte, a segunda fase da pesquisa refere-se a coleta de dados, que ocorreu de duas formas: por intermédio das análises documentais da escola e nos documentos normativos da modalidade de âmbito nacional.

Além disso, pontua-se que houve a necessidade de elaborar um plano de pesquisa para abarcar os objetivos propostos, tal como está descrito abaixo no Quadro 2.

Quadro 2- Planejamento da pesquisa quanto aos procedimentos realizados

Quanto ao âmbito	Documento	Objetivo	Procedimento
------------------	-----------	----------	--------------

Micro (escolar)	Ficha do Aluno	Identificar o público jovem da referida escola até 24 anos que compõe a EJA atual;	Análise do documento, no que se referem os seguintes itens: 1 Identificação do Aluno (subitens 1.4 Data de nascimento, 1.7 Sexo, 1.8 raça/cor); 2 Registro Civil (subitem certidão civil) 4 Responsável e Responsável pelo(a) aluno(a)
	PPP - Projeto Político Pedagógico	Averiguar como a escola tem atuado frente ao fenômeno de juvenilização;	Exploração dos textos dos documentos a fim de realizar a codificação, classificá-los e categorizá-los para posteriormente interpretá-los ⁵ .
Macro (marcos nacionais)	LDB 9394/96	Analisar o fenômeno da juvenilização da EJA no período de 2011 a 2017;	
	Resolução 03/2010	Analisar as possíveis implicações do fenômeno para EJA;	
Parecer 06/2010			

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Trivinos (1987).

Esta dissertação encontra-se estruturada em quadro seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta as contribuições conceituais acerca das juventudes como uma construção social e, para tal, considera-se a multiplicidade de nuances que o tema da juvenilização reúne, ao passo que os significados e sentidos desse tempo de vida chamado juventude será o cenário que conduzirá esta investigação.

Na segunda seção, discute-se acerca da Educação de Jovens e Adultos nos contextos histórico-sociais e político brasileiro. Situam-se os contextos e percursos que foram responsáveis pela consolidação da modalidade de ensino desde seus primórdios até a atualidade, com subseções que apresentam os avanços e retrocessos da modalidade, além de destinar um tópico para referendar o legado freiriano como contribuição da EJA no Brasil.

A terceira seção destaca a discussão do fenômeno da juvenilização na EJA, apresentando-o sobre duas perspectivas: primeiramente com foco na conceituação do termo e posteriormente buscar localizá-lo no bojo das políticas públicas da modalidade.

A quarta e apresenta a juvenilização da EMEFIRT em Castanhal – PA. E, além disso, situa e discorre sobre a escola, sua importância para aquele território e

⁵Quadros analíticos por documento registrado na pagina

os seus sujeitos jovens inseridos na EJA. Dispõe também o perfil do jovem na EJA juvenilizada daquela escola, as categoria analíticas e suas interpretações e os resultados obtidos com a investigação

Quanto às considerações finais, é realizada uma síntese de todo o processo da pesquisa, seus limites e as possibilidades mediante os resultados revelados apontam.

1 JUVENTUDES: contribuições sociológicas

O tema juventude tem sido campo de interesses acadêmico, político e cultural, analisado e discutido a partir de diferentes perspectivas teóricas. Cujo tema se articula com a dinâmica geracional e a intergeracional e, portanto, seu entendimento é fundamental para empreender o estudo acerca do fenômeno da juvenilização, posto que no centro do fenômeno está o sujeito jovem que, na EJA, insere-se em uma turma de adultos e idosos. Diante disso, Margulis (2008) afirma que é importante não perder o foco que ser criança, ser jovem, adulto ou idoso, são eixos reguladores/ordenadores da ação social.

Primeiramente, o foco desta pesquisa dá-se no campo da Sociologia da juventude, sobre a qual utilizou-se análises de alguns teóricos da área, com vistas a materialização do cabedal teórico que contribuiu para a definição do jovem da EJA, sujeito deste estudo, além de discorrer acerca da categoria juventude situada no contexto escolar, em especial, no contexto da EJA. Efetivamente, para desdobrar este estudo, considera-se, premente, refletir e problematizar sobre o sujeito jovem, que se encontra no centro da investigação.

Compreende-se que o campo juventude da EJA é capaz de produzir aproximações e atravessamentos por/entre outros campos, revelando sob muitos aspectos a pluralidade existente na definição do que ser jovem/juventude, como um conceito polissêmico, que transita entre os campos da Biologia, Psicologia e Sociologia, fato que acarreta sentido e, portanto, pode ser abordado e analisado a partir dessa medida relacional (MARGULIS, 2008; CARRANO; DAYRELL, 2014).

Neste estudo, realizou-se incursões na teoria crítica da Sociologia da juventude, mediante a qual foi possível fazer uma linearidade histórica, sublinhar os achados que garantiram a construção do arcabouço teórico e subsidiou a definição de juventude para esse estudo: a juventude é uma condição social, parametrizada por uma faixa etária, demarcada por legislações nacionais, no Brasil, faz registro no Estatuto da Criança e Adolescente Lei Nº8069/1990 e, principalmente, pelo Estatuto da Juventude Lei nº 112.852/2013, que garante os direitos de jovens cidadãos com idade compreendida entre 12 - 17 anos e dos 15 aos 29 anos, em ambas leis, respectivamente.

Dada a polissemia e pluralidade do termo, deve-se tratar a condição juvenil sem estereótipos e a consagração dos direitos dos jovens precisa partir da própria diversidade que caracteriza a(s) juventude(s). Em termos políticos e sociais, os jovens são sujeito de direitos coletivos. E sua autonomia deve ser respeitada, enquanto suas identidades, formas de agir, viver e se expressar devem ser valorizadas (ARROYO, 2015).

As incursões no campo da Sociologia da juventude sinalizam na contemporaneidade, a título de definição, a existência de pelo menos duas correntes. A primeira é compreendida como etapa de maturação biológica, com faixas etárias limítrofes bem definidas, denominada de “corrente geracional” e, portanto, emprega um aspecto homogeneizante para esse grupo social, ao considerar que é uma fase natural do processo do desenvolvimento humano, que acarreta comportamentos, hábitos, modos de viver típicos a todos os jovens.

A segunda corrente é a que interessa de fato a esta pesquisa, trata-se da “corrente classista”, que, de forma mais abrangente, compreende e reconhece a pluralidade de imbricação existente para a composição do sujeito jovem, ou da condição juvenil, uma vez que se inter-relacionam elementos de diferentes interesses, contextos históricos, sociais, econômicos e etários, sendo, portanto, impossível definir a juventude numa perspectiva de singularidade (PAIS, 1990).

1.1 JUVENTUDES: breves conceituações

A primeira vertente no âmbito dos estudos sociológicos da juventude é a estrutural-funcionalista, que surgiu no início do século XX, tendo como principais expoentes Coleman (1961), Parson (1968) e Eisenstadt (1972), que tinham como foco a integração do indivíduo numa estrutura social. E para tal, era preciso criar uma condição para ajustá-lo, caso fosse acometido de aspectos desviantes da normalidade necessária.

Na segunda metade do século XX emerge a segunda vertente, sustentada por uma abordagem crítica, que contesta a primeira, ao questionar os sentidos tradicionais do estruturalismo-funcional, pois agrega e valoriza a participação do jovem ao considerá-lo como sujeito capaz de protagonizar transformações sociais.

E a terceira vertente surgiu no final do século XX. E segundo Groppo (2015) esta emergiu de forma concomitante a acepção pós-moderna, ou pós-crítica. Ressalta-se ainda que optou-se por não discorrer sobre a terceira vertente nesta seção.

Pontua-se que o movimento teórico de meados do século XX, acerca do tema, traz o olhar positivo ao jovem/condição juvenil, contrapondo-se a concepção “naturalista” que o homogeniza no que concernem aos aspectos da inserção social. É contemporâneo a essa época o surgimento de dois elementos importantes: o estudo sobre geração, numa perspectiva da juventude; e o estudo sobre moratória social, como categoria própria dos jovens (GROPPO, 2015).

Destaca-se que Mannheim, (1968) foi um expoente ao discutir sobre gerações e ao abordá-las a partir do cerceamento dos grupos etários, que embora o alcance ainda aconteça de forma homogeneizante, conduz o traço da construção social e histórica ao relacionar geração e classe social, tendo em vista que não são diferenciadas pela forma, mas pelo conteúdo. Dessa forma, entende-se que a geração para o autor é a situação comum a todos os indivíduos que vivem sua juventude em um mesmo tempo histórico e a classe social é a situação comum aos indivíduos que compõe a mesma estrutura socioeconômica, sendo, portanto, uma condição análoga.

A situação de classe e a situação geracional (o pertencimento mútuo a anos de nascimento próximos) tem em comum - como consequência de uma posição específica ocupada pelos indivíduos por ela atingidos no espaço de vida sócio-histórica -, a limitação desses indivíduos a um determinado campo de ação e de acontecimentos possíveis, produzindo, dessa forma, uma forma específica de viver e de pensar, uma forma específica de intervenção no processo histórico (MANNHEIN, 1968 apud GROppo, 2015).

É considerada como parte mais importante do legado de Mannheim a contribuição em perceber o caráter renovador da juventude, ao ser agente transmissora de conhecimento, das heranças, em especial, a cultural e às gerações vindouras, embora reconheça que nem sempre ocorra de forma consensual ou harmônica.

O outro elemento presente nos estudos críticos da Sociologia da juventude, que ajudaram nas análises da juventude da EJA, é a moratória social, que irrompe com Erikson (1987) como moratória psicossocial, consistindo no período onde o

adolescente pode aguardar enquanto se prepara para exercer os papéis adultos. Pontua-se que a sexualidade está para Freud, como as questões da identidade da juventude estão para Erikson. Neste sentido, o autor

apresenta uma teoria na qual discute a “crise de identidade” como factual e inerente a grupo etário em tela, e, por conseguinte, a sociedade consciente dessa condição juvenil, garante aos jovens uma moratória psicossocial, que consiste em um espaço-tempo para que os sujeitos em processo de construção de seus “papéis sociais” possam relativizar frente aos desacertos e desventuras as quais o jovem, imbuído na construção de sua identidade, poderá cometer.

As instituições sociais amparam o vigor e a distinção da identidade funcional nascente, oferecendo aos que ainda estão aprendendo e experimentando um certo status da aprendizagem uma moratória caracterizada por obrigações definitivas e competições sancionadas, assim como por uma tolerância especial (ERIKSON, 1976, p.157).

Se por um lado esta abordagem oferta a contribuição coerente, em virtude do apontamento da liminaridade existente na condição juvenil na sociedade moderna com o “estranhamento” das normas e regras institucionais. Em contrapartida, foca apenas no aspecto funcionalista, com a evidente preocupação de desvelar as questões relativas a inserção do jovem alemão no movimento nazista, ao apontar o “fanatismo” como o resultado da incapacidade de “socialização no tempo biopsicossocial apropriado” (GROPPO, 2004).

Para efeito de ampliação desse conceito, Margulis e Urresti (2008) sinalizam para o entendimento da juventude como uma fase que combina maturação biológica e (i) maturidade social. Com isso, dispõem uma forma de entendê-la a partir de dois vieses indissociáveis: um inato, que pondera as mudanças físicas e das capacidades do corpo e da idade; e o outro, a concepção sociológica, cujo enfoque considera os aspectos biológicos, contudo, promove a amplificação dos demais aspectos culturais (simbólicos), sociais e de classe que circundam a condição juvenil. Em continuidade, Margulis e Arruspi (2008) salientam que idade é utilizada pelas sociedades como o “motor” das atividades sociais. Portanto, é base para as classificações sociais por meio das definições de grupos etários (infância, juventude e velhice), no entanto, na sociedade moderna esses conceitos têm se apresentado

cada vez mais “ambíguos e imprecisos”, mesmo que todos sinalizem a inferência da idade para minimamente balizá-los.

Com o objetivo de ampliar o conceito de Erikson (1987), Margulis (2008) reuniu elementos para discorrer sobre o conceito de moratória vital, a qual descreve como condição *sinequa non* da juventude em qualquer tempo histórico, classe social e sociedades. Refere-se a uma característica própria da condição juvenil, um “capital vital”, que é energético e estético, mormente refletido no sentimento de invulnerabilidade presente nos jovens e que, por essa condição, torna-se produto cobiçado e mercadologicamente negociado (MARGULIS; URRESTI, 2008).

A propósito, o incremento e contribuição de Margulis e Urresti (2008) para o estudo em tela, decorre da assimilação do caráter simbólico que a categoria juventude adquire no campo das relações hegemonicamente estabelecidas, transformando-a também como produto, tanto para venda quanto para compra.

Es necesario, entonces, acompañarla referencia a la juventud con la multiplicidad de situaciones sociales en que esta etapa de la vida se desenvuelve; presentar los marcos sociales historicamente desarrollados que condicionan las distintas maneras de ser joven.

El tema se complica cuando "juventud" refiere no sólo a un estado, una condición social o una etapa de la vida, cuando además significa a un producto. La juventud aparece entonces como valor simbólico asociado con rasgos apreciados -sobre todo por la estética dominante -, lo que permite comercializar sus atributos (o sus signos exteriores) multiplicando la variedad de mercancías - bienes y servicios- que impactan directa o indirectamente sobre los discursos sociales que la aluden y la identifican (MARGULIS; URRESTI 2008, p.20).⁶

O valor estético apregoado a juventude, transforma as característica próprias da condição juvenil como produto desejável e, portanto, negociável, uma mercadoria.

Em contrapartida, a moratória social, na perspectiva de Margulis (2008), equivale a procrastinação das responsabilidades advindas com a maturidade, que pode se ater a experimentação da situação da vida adulta com menor grau de

⁶ É necessário, então, acompanhar a referência à juventude com a multiplicidade de situações sociais em que essa etapa da vida se desenrola; apresentam quadros sociais historicamente desenvolvidos que condicionam diferentes maneiras de ser jovem. A questão é complicada quando "juventude" se refere não apenas a um estado, uma condição social ou um estágio da vida, quando também significa um produto. A juventude aparece então como um valor simbólico associado a características apreciadas - especialmente para a estética dominante -, que permite comercializar seus atributos (ou seus sinais externos) multiplicando a lavagem de mercadorias - bens e serviços - que afetam direta ou indiretamente os discursos sociais a que eles se referem. e identificá-lo (MARGULIS; URRESTI 2008, p.20) (Traduzido livremente pela autora)

cobrança, “ganhando” um tempo a mais para estudar, o lazer e para decisões da vida futura, sobretudo dos jovens das classes abastadas.

Nesse contexto, a moratória social, tem ainda a possibilidade de ser uma demarcação simbólica na transição para vida adulta na sociedade moderna, especialmente das classes dominantes, nunca das classes subalternas, que desde o início da vida se preocupam com as condições materiais de sobrevivência e, com isso, extingue-se para esses grupos subalternos os ritos de passagens, que eram demarcações simbólicas e até práticas sobre o tempo de responsabilidades entre grupos etários.

Desse modo, o “plus” dado pela moratória social depende de cada sociedade/classe social, sendo para uns dispensados em maior ou menor tempo, e pra algumas, a exemplo das classes populares nem permitido (MARGULIS, URRESTI, 2008).

1.2 JOVENS DA EJA: sujeitos de direitos

O percurso percorrido neste estudo consubstancia a premissa que, discutir questões que referem-se a condição juvenil, nem sempre apresenta-se como um debate flexível, em especial por não ser uma categoria consensual. Neste sentido, por entender a juventude como uma construção histórico-social, por considerar a polissemia conceitual acerca das juventudes e as transversalidades do tema já sinalizadas, este estudo, permanece com uma definição de juventude que corrobora com as reflexões que atravessam a EJA e o jovem da EJA. Diante disso, optou-se em analisar as relações existentes entre a escola e o sujeito jovem, compreendendo-os como uma construção histórica, fruto das transformações sociais e econômicas da modernidade (LEÃO, 2015).

Todavia, indaga-se sobre: afinal, de quem estamos falando mesmo? Existe uma identidade peculiar para o sujeito jovem da EJA, que o diferencia no campo do estudo das juventudes? E com isso, ressalta-se que a premissa matricial neste tópico é categorizar este sujeito e identificá-lo de acordo com as construções teórico-conceituais produzidas.

Diferente de décadas anteriores, o perfil dos jovens da EJA se modificou, pois adultos e idosos, em especial, da zona rural, que eram a grande maioria do

público, foram/estão sendo progressivamente minimizado frente as estatísticas da população da modalidade (BRUNEL, 2014; HADDAD; PIERRO, 2000).

Para Arroyo (2015) independente do tempo histórico que se acesse a EJA, esta sempre apresentará o mesmo coletivo de sujeitos, frutos dos mesmos processos de desigualdades e já foram elencados em outros trópicos desse mesmo documento.

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas (ARROYO, 2015).

Utiliza-se como base a categorização de Arroyo (2015), que apresenta o jovem da EJA e os sujeitos das classes abastadas com características comuns. Baseia-se também em Arroyo (2015) quantos as seguintes definições: de pertencimento, classe e outra da objetivação enquanto sujeitos de direitos, quando o autor afirma que:

As possibilidades de reconfigurar esse direito à educação passam por aí: por avançarmos em uma visão positiva dos jovens populares, por reconhecê-los como sujeitos de direitos. Consequentemente por criar uma nova cultura política: que o Estado reconheça seu dever na garantia desse direito. [...] Como ver esses jovens? Reconhecendo e entendendo seu protagonismo. A visibilidade com que a juventude emerge nas últimas décadas e seu protagonismo não vêm apenas das lacunas escolares, das trajetórias escolares truncadas, mas vêm das múltiplas lacunas a que a sociedade os condena. Sua visibilidade vem de sua vulnerabilidade, de sua presença como sujeitos sociais, culturais, vivenciando tempos da vida sobre os quais incidem de maneira peculiar, o desemprego e a falta de horizontes; como vítimas da violência e do extermínio e das múltiplas facetas da opressão e exclusão social. As carências escolares se entrelaçam com tantas carências sociais. Nesse olhar mais abrangente da juventude as políticas públicas e as políticas educativas da juventude como EJA, adquirem configurações muito mais abrangentes (IDEM, 2015, p.24-26).

Nessa perspectiva, a pertinência na abordagem de Arroyo (2015) está na fecunda aproximação conceitual do ser jovem da EJA, sujeito central deste estudo, nos seus aspectos socioculturais e nas relações econômicas que historicamente o produziram, compreendendo-o como produto das desigualdades sociais em um dado tempo histórico. É também por ser sujeito de direito inserido numa modalidade de ensino que se configura no senso comum, de forma equívoca e reducionista,

como a “escola da segunda chance”, haja vista que em sua breve existência já foi negada a primeira chance (ARROYO, 2014;CARRANO, 2007).

Todos os indicadores [...] sugerem que a inserção dos jovens populares no mundo do trabalho se dá de forma precária e instável: SEGREGADORA. Carregam as segregações classistas do padrão de trabalho. Esses jovens populares que chegam ao Ensino Médio público e à EJA constituem o grupo etário mais desfavorecido pelas condições restritivas de emprego, reproduzindo ainda **as desigualdades** de gênero, de raça, de renda, presentes na população brasileira como um todo (ARROYO, 2014, p.165, grifo nosso).

Essas questões impõem alguns desafios para os jovens da EJA, que expressam e materializam os conflitos e contradições de uma estrutura excludente para o interior da escola, pois, na verdade, apresenta o extrato da sociedade em que vivem. Nesta condição, as ações “conflitantes, subversivas e marginais” dos jovens da EJA interferem nas suas trajetórias escolares e coloca novos desafios à escola da EJA (ARROYO, 2017).

Nesse interim, torna-se impossível debater a EJA sem lançar o olhar para a escola que a comporta. ECanário (2005) apresenta um engenhoso empreendimento teórico na perspectiva de defini-la e sustenta que a escola, nos moldes como é vista na atualidade, deve ser entendida como “invenção” histórica, que data duas Revoluções Industrial e Liberal, suplantando a relação dual discípulo-mestre, existente na Idade Média, para a nova forma de socialização do saber, que progressivamente, tornou-se hegemônica. Diante disso, o autor aponta a tripla dimensão da escola para defini-la: escola como forma, como organização e como instituição.

A escola enquanto forma, sustenta-se na concepção metodológica que a escola privilegia. E a escola atual ainda mantém a formatação de supervalorização dos seus métodos, autoconfere-se como a única possibilidade de conceber saberes e até subvaloriza os saberes não escolares. Além disso, a escola como organização, lida em garantir os espaços nas escolas tanto no âmbito físico-espacial, como também, nos humanos e relacionais que se mantêm há séculos e, com isso, gera a “naturalização” do modelo organização de escola, fato que contribui para a estabilidade escolar, “desarmando” os sujeitos da escola na perspectiva de questioná-la ou reformá-la. E, por fim, a escola como instituição cuja finalidade é a manutenção do *status quo*, uma vez que forma os cidadãos, sócio-políticos

culturalmente unificados, integrados e sob a égide de reproduzir o *modus operandi* do Estado (CANÁRIO, 2005).

É justamente nesse modelo de escola que está acomodada a EJA e marcada pela ambiguidade, pois, se por um lado não possibilita, de forma mais efetiva, o enfrentamento da desigualdade social, ao passo que, como instituição do Estado, subjaz seu aspecto de aparelho ideológico de manutenção do *status quo*, quando analisado por uma perspectiva althusseriana. Por outro lado, ainda se apresenta como espaço de sociabilidade entre os jovens de periferia e adquire uma ação transformadora e emancipatória, que precisa reconhecer essa demanda e reconfigurar-se pelo menos na forma e na organização.

Encontra-se legitimidade na afirmativa mediante Leão (2015), quando o autor cita o resultado de sua pesquisa realizada com escolas na região metropolitana de Belo Horizonte, em 2004.

Tratava-se da experiência de frequentar uma instituição onde os obstáculos ao sucesso eram enormes e os diplomas valiam muito pouco para tanto investimento pessoal, mas para onde, apesar de tudo, os jovens continuavam a acorrer como umas das únicas possibilidades de convívio com os outros, protegidos da violência das ruas e da mesmice do lar. [...] por outro lado, havia jovens com conseguiram construir uma relação sem grandes conflitos com a instituição escolar apesar das dificuldades, sonhavam prosseguir nos estudos fazendo curso superior [...] outros pretendiam prestar concurso ou investir em cursos profissionalizante (LEÃO, 2015, p. 76).

E mesmo que a escola seja compreendida como possibilidade de mobilidade socioeconômica ou de integração social, com suas contradições e antagonismos, notadamente na percepção da EJA, pelos seus próprios sujeitos, ainda assim, é um espaço significativo e, para muitos, de referências afirmativas.

Sob a égide da legalidade e garantia de direitos para a educação, com acesso e permanência descritos na Constituição Federal de 1988 e na LDBN Nº 9394/96, é dever também observar que coexistem dois públicos para essa modalidade, o jovem e o adulto, e ambos são sujeitos de direitos, no entanto, com percursos e especificidades próprias de cada grupo etário, sobre os quais devem ser analisado a partir dessas peculiaridades.

O nome, ao se referir a jovens e adultos, explicitado que esta modalidade de ensino abrange sujeitos e não simplesmente “alunos” ou qualquer outra

categoria generalizante, e mais sujeitos que estão situados num tempo da vida, possuindo assim especificidades próprias. Ou seja a modalidade lida com dois tipos de sujeitos – jovens e adultos –que, pelo lugar que ocupam nos tempos da vida, possuem realidades específicas e assim demandas e necessidades também específicas” (DAYRELL, 2015, p.53).

A rigor, para a condução do estudo, a aproximação conceitual do aluno jovem da EJA encontra-se definida como sujeito um coletivo de classe e, por conta de seu lugar no mundo e das desigualdades, foi privado dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir, portanto, são sujeitos de direitos (ARROYO, 2015;GADOTTI, 2014). Entretanto, é preciso analisá-los mediante um entrelaçamento com as malhas das instituições, tais como: escola, local de trabalho, igreja e clubes. E cada instituição segue uma ordem (simbólica) vinculada aos diferentes segmentos etários, que estão presentes nas regras, papéis, posicionamento, discursos e até os tipos de sanções. A condição juvenil e seus diferentes modos de expressão não podem ser reduzidos a um único setor social/institucional “como se fosse um ator de lasca, separado do mundo social, ou simplesmente agindo como um sujeito isolado” (MARGULIS, 2008, p.30).

Desse modo, é necessário refletir e registrar que a EJA, invariavelmente, ainda não definiu quais são as ordem/regras (simbólicas) que o seu aluno jovem pode/deve seguir, pois, tornou-se evidente, até aqui, que tais “regras” não estão definidas nem no empirismo da prática educativa cotidiana, que lida com sujeitos jovens diuturnamente, tampouco estão presentes nos textos legais que orientam o funcionamento da modalidade.

E com base em Margulis (2008), entende-se que essas “regras”, nesta perspectiva, estão para além de mecanismos de controle e regulação. Poderiam ser o reconhecimento e valorização das especificidades que a condição juvenil empreende e demanda, a partir do seu lugar, do seu próprio lugar, da escola, desta escola que educa jovens. E caso ainda não tenham sido realizadas, deve-se ao fato que ainda não foram consideradas e/ou pelo fato de desconhecerem quem realmente são.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NOS CONTEXTOS SÓCIO-HISTÓRICO E POLÍTICO BRASILEIRO

Esta seção tem como objetivo, discorrer de forma analítica, acerca do percurso da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para tal, apresenta-se sua gênese pautada no processo “civilizatório” nacional e na informalidade enquanto movimento de luta política, até se constituir como política pública educacional. Os caminhos percorridos foram de muitas transformações, avanços, estagnações e retrocessos, os quais são apresentados de forma cronológica.

Compreende-se a importância de Paulo Freire para a EJA, por conta disso esta seção possui um tópico para rememorar as contribuições do autor, com foco na pertinência de sua concepção, principalmente pelo contexto de retrocesso, cerceamento da liberdade e autoritarismo político no qual o Brasil encontra-se inserido.

A EJA é um construto político e histórico-social e, por isso, apresenta características próprias que, pela transitoriedade histórica, política e econômica, foi tomando outras formas, quer seja no âmbito conceitual e metodológico, quer seja na configuração do seu público. No passado, apontava-se para o atendimento de pessoas adultas e idosas, ratificado pelos programas/projetos de alfabetização de adultos. A década de 1990 é singular para a reconfiguração da EJA devido às conferências organizadas pela UNESCO.

A mobilização nacional que seguiu no sentido de diagnosticar metas e ações de EJA vai ao encontro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que garante igualdade de acesso e permanência na escola e ensino de qualidade, além da valorização da experiência extra-escolar (BRASIL, 1996). Garante ainda o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria (BRASIL, 1996). O antigo ensino supletivo passou a se chamar Educação de Jovens e Adultos (EJA), isto reiterou no texto e na prática o sentido de preparar e inserir ou reinserir o aluno no mercado de trabalho.

Dessa forma, a EJA, como modalidade de ensino, só poderá ser compreendida se for analisada à luz da sua constituição, como construção histórica, social e política. Por conta disso, o texto foi pautado pela cronologia histórica dos contextos sociais, políticos e econômicos que circundam e atravessam a constituição da EJA.

2.1 CONTEXTOS HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL: entre avanços e retrocessos

Para introduzir o percurso inicial desta história, utiliza-se Saviani (2008) ao apresentar o começo das atividades de leitura e escrita no Brasil, concomitante com o processo de colonização pelos jesuítas, sobre o qual analisa-se os primórdios da educação de adultos e, além disso, compreende-se como ponto que culminou na EJA atual.

As atividades de escrita e leitura, promovida pelos jesuítas, objetivava difundir o evangelho, e incluía estratégias educativas com crianças e adultos, inicialmente com os índios e posteriormente com os negros. Sob este prisma, uniu-se catequese a instrução para viabilizar ensinamentos para além da doutrina religiosa, pois ensinavam como lavrar a terra e outros ofícios de cunho laborais. Essas ações eram realizadas por adultos, o que revelando que a instrução funcionalista, no período colonial, também teve participação voltada para jovens e adultos, preconizando as necessidades sociais e econômicas para o funcionamento da colônia, que de uma forma ou de outra persistiu em todo o período colonial (SAVIANI, 2008).

Com o início da educação pombalina (1750-1777), que se contrapunha ao predomínio das ideais religiosas, e com base nos ideais laicos do iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução. É, portanto, neste momento que a educação de adultos, que já era incipiente, torna-se inexistente, em virtude de uma educação eminentemente elitista e classista, voltada para crianças brancas, do sexo masculino e de posses (SAVIANI, 2014).

O mesmo autor assinala que no campo dos direito à educação foi a Constituição Brasileira de 1824, em seu artigo 31, dispõe sobre a garantia de uma instrução primária e gratuita para “todos os cidadãos” (SAVIANI, 2014). Portanto, incluiu-se o adulto, todavia, é necessário que só era considerado cidadãos uma pessoa da elite e alfabetizada, os considerados bem-nascidos.

A manutenção da exclusão de adultos analfabetos foi reforçada com a Proclamação da República em 1889, e legitimada pela Constituição Federal de 1891, ao impedir a participação e o direito ao voto dessa parte da população. Esse contexto alargou a dicotomia de classes letradas e iletradas (das elites e classes populares), a qual foi crescente e reforçada pelas responsabilidades constitucionais

das esferas, pois a atribuição da Educação Básica era tarefa dos Estados e Municípios, dado que os primeiros não possuíam recursos financeiros suficientes e, por isso, coube a União o ensino secundário e superior (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A chegada do século XX não difere em dados e políticas voltadas a educação de adultos, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que o início do século apresentava 65,3% de analfabetos na faixa de 15 anos ou mais (IBGE, 2001). Entretanto, foi no contexto de mobilizações não governamentais que se deflagram reivindicações acerca da alfabetização de adultos, mais especificamente nas primeiras décadas do século XX. Isso ocorreu, principalmente, por conta da vinda dos imigrantes italianos, dos anarco-sindicalista e presença do movimento comunista.

Ressalta-se ainda que a inauguração do Partido Comunista Brasileiro ocorreu em 1922, cuja atuação na educação dos adultos sugere na inferência da educação como processo de emancipação e caminho para superação da opressão e alienação das camadas populares, potencializando-se no espaço não-formal, tais como: associações de bairros e sindicatos sob o objetivo de outro projeto de sociedade, contrário ao que estava em voga (HADDAD; DI PIERRO, 2000; SAVIANI, 2008).

A partir da década de 1930, inicia-se a consolidação um sistema público de educação, no qual a educação de adultos teve seu lugar inserido na história da educação brasileira, que acontece com a posse de Getúlio Vargas, quando o Brasil foi inserido em uma mudança de conjuntura econômica mundial, convergida para a necessidade de desenvolvimento humano para acompanhar o desenvolvimento das condições materiais da sociedade no momento.

Pontua-se que no início do governo foi criado o Ministério da Educação e da Saúde e, paralelamente, o movimento da Escola Nova influenciou intelectuais para lutar por uma educação centrada no aluno, por intermédio do Manifesto dos Pioneiros (1932), que visou alertar “professores para o fato que a preocupação principal deve girar em tornos dos educandos, cujos interesses devem servir de bases para se organizar os currículos” (SAVIANI, 2008, p.199).

Nesse contexto, Brandão (2009) dispõe que formalização da Educação de Adultos no Brasil, instaura-se em virtude do projeto desenvolvimentista, que segue

nas próximas décadas, com significativas mudanças no cenário educacional. A urbanização e a industrialização se apresentam de forma irreversível e com implicações nas questões sociais, fato que suscitou a mobilização de categorias de bases dentro de um contexto ideológico, político e econômico bipolarizado.

No contexto político e econômico internacional, na metade do século XX, com a necessidade de melhorar as taxas de analfabetismo como símbolo de desenvolvimento do país, a Educação de Jovens e Adultos ganhou espaço na política educacional brasileira, por meio de Campanhas Nacionais, que consistira no amplo movimento em favor da educação de adultos, nasceu em 1947 com a coordenação do Serviço de Educação de Adultos e se estendeu até o fim da década de 1950, e denominou-se “Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)”.

A influência foi significativa, principalmente por criar uma infra estrutura nos Estados e Municípios para atender a EJA, posteriormente preservada pelas administrações locais. Duas outras campanhas foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: uma em 1952 – a Campanha Nacional de Educação Rural –, e outra em 1958 – a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que teve como expoente Lourenço Filho. De início as campanhas obtiveram resultados significativos, sendo criadas escolas supletivas noturnas, suscitando debates sobre o analfabetismo e a educação de adultos no campo teórico-pedagógico, uma vez que havia um pensamento hegemônico de culpabilidade do sujeito iletrado, considerado como a causa do subdesenvolvimento do país em detrimento a verdadeira posição desse sujeito como produto social das relações políticas, sociais e econômicas do país (SAVIANI, 2000, DI PIERRO, 2005).

No confronto dos interesses de uma política governamental populista, no âmbito da crescente intelectualidade universitária, partidária e religiosa, questiona-se o deslocamento da responsabilidade do analfabetismo, a partir da qual as raízes estão nas estruturas sociais, políticas e econômicas para culpabilidade personificada do analfabeto, que culminou com o movimento da educação popular (BRANDÃO, 2009).

A educação de adultos se reverbera, mesmo que seja nos espaços informais, com o destaque de Paulo Freire, na década de 50, por meio de concepção da educação dialógica, sobre a qual apresentou um conjunto de elementos teóricos que

questionava um modelo de sociedade com base na opressão para impedir a transformação de uma sociedade mais justa e igualitária. E por isso apontava para a configuração de educação que permite ler o mundo e suas relações com o que está em volta para além da simples decodificação de sinais:

no horizonte da alfabetização de adultos, por exemplo, eu me ache, desde faz muito tempo, insistindo no que venho chamando “leitura do mundo e leitura da palavra”. Nem a leitura apenas da palavra, nem a leitura somente do mundo, mas as duas dialeticamente solidárias (FREIRE, 1992, p. 54).

Pontua-se que houve concordância na sua concepção, mesmo que com objetivos díspares, outras militâncias, a exemplo, as desenvolvidas pelas pastorais da igreja católica nos subúrbios e áreas rurais, por meio das Comunidades Eclesiásticas de Bases (Teologia da Libertação) e o Movimento de Educação de Base (MEB), que promoveram a Lei Nº 4.024/61, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DNCs) e garante no artigo 2 o “direito da educação de todos e a será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1961).

Paulo Freire teve expressiva participação na elaboração do Plano Nacional de Alfabetização, junto ao Ministério da Educação, cujo processo foi interrompido pelo golpe militar de 1964, quando Freire foi preso e posteriormente exilado no Chile. A resistência freiriana, na busca de uma educação libertária, fica marcada no legado de suas obras que apontam para uma educação problematizadora e emancipatória, expondo a ímpar relevância de Freire⁷:

O construtivismo freiriano vai além da pesquisa e da tematização: a terceira etapa do seu método - a problematização - supõe a ação transformadora. O conhecimento não é libertador por si mesmo. Ele precisa estar associado a um compromisso político em favor da causa dos excluídos. O conhecimento é um bem imprescindível à produção de nossa existência. Por isso ele não pode ser objeto de compra e venda, cuja posse fique restrita a poucos. Paulo Freire tinha um verdadeiro amor pelo conhecimento e amor pelo estudo. Mas dizia, conhecemos para: a) entender o mundo (palavra e mundo); b) para averiguar (certo ou errado, busca da verdade e não apenas trocar idéias); c) para interpretar e transformar o mundo. O conhecimento deve constituir-se numa ferramenta essencial para intervir no mundo (GADOTTI, 1998, p.4).

⁷ Acerca de freire, e dada sua relevância na educação de jovens e adultos, dispomos uma subseção neste capítulo para aprofundamento de sua concepção.

A Educação de Jovens e Adultos, no contexto da ditadura militar, teve como ação mais determinante o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei N° 5.379/67, que propõe a alfabetização funcional de jovens e adultos, sob o objetivo de conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo, porém, visceralmente distinta dos ideais freirianos.

Se por um lado o golpe militar desmobilizou as práticas pedagógicas dialógicas que contrariavam aos ideais políticos autoritários, por outro, a Educação de Jovens e Adultos galga espaço nos aparelhos governamentais, pois já estava implantado como anseio da população e, principalmente, posto que deveria atender as propostas internacionais, em resposta aos altos índices de analfabetismo.

A Lei N° 5692/71, a partir de ideais nacional-desenvolvimentistas, apresenta-se o viés de “democratizar” o acesso a educação e “elevar” o nível cultural da sociedade. Entretanto, consolida-se como a garantia à profissionalização necessária para a formação de mão-de-obra necessária ao mercado de trabalho.

No geral o que prevaleceu foi a orientação da teoria geral de administração de empresas, pois seguiu os passos dos relatórios americanos associados a tecnoburocracia social e militar. Em relação aos ensinos primário e secundário, a idéia era de consolidação da idéia de educação como custo-benefício, logo, o ensino teria que ser subordinado ao mercado de trabalho. A lei 5.692/71 transformou, compulsoriamente, o ensino de 1° e 2° Graus em ensino técnico profissionalizante, deixando um legado histórico/pedagógico difícil de ser esquecido (ROSÁRIO, 2016, p. 96).

Além disso, a mesma lei ordenou ensino supletivo conforme descrito no § 2° “os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos” (BRASIL, 1971). Essa passagem ratifica o ensino da EJA como uma educação compensatória e com largo alcance quantitativo, conforme apontam os artigos abaixo (BRASIL, 1971):

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;

[...].

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:

- a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;
- b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.

Cabe registrar um pequeno avanço conferido a Lei Nº 5692/71, trata-se da autonomia e flexibilidade dadas aos Conselhos Estaduais de Educação para organizarem e aplicarem determinadas normas para o tipo de oferta de cursos supletivos. Dessa maneira, provocou-se muitas diferenças nas modalidades inseridas nos estados brasileiros. Algumas secretarias estaduais de educação, para poderem praticar a legislação vigente, criaram o departamento de Ensino Supletivo (DESU), estimando a grande importância e expansão que essa modalidade de ensino adotava (HADDAD, 2008)

Os contextos trilhados pela EJA adentram no processo da democratização do Brasil como política educacional de direito social subjetivo, conforme descrito na Constituição Federal de 1988, no artigo 208: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, sendo regulamentada como modalidade de ensino na LDBN 9394/96 (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Notadamente, a atual configuração da EJA é formada em sua grande parte por jovens em idade de 15 a 29 anos, fenômeno chamado por alguns autores como juvenilização ou rejuvenhecimento da EJA, que leva a reflexão da urgente e necessária discussão acerca dessa “nova” configuração que a modalidade e as imbricações que se apresentam no contexto do século XXI, repensando seus sujeitos juvenis no desafio de se resignificar (ARROYO, 2015; CARRANO, 2007).

Dessa forma, utiliza-se Arroyo (2015) para finalizar esse tópico de que a EJA poderá ser reconfigurada a partir do desvencilhamento das visões reducionistas, que historicamente direcionados a enxergar os jovens-alunos da EJA, para vê-los além, no protagonismo social e cultural desses tempos de vida, e este feito necessita, de

forma precípua, a intencionalidade política, acadêmica, profissional e pedagógica, o que remete a frase do Saramago⁸: Se podes olhar, vê. Se vê, repara.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Esta subseção objetiva ressaltar o legado freiriano no que tange a Educação de Jovens e Adultos. Realizou-se um aprofundamento na biografia e concepção freiriana, apresentando-o para além de um referencial pontual na investigação, pois buscou-se expressar a sua importância para a educação brasileira, em especial, para a EJA. Optou-se em discorrer sobre as contribuições freirianas à Educação de Jovens e Adultos mediante algumas obras do autor e acrescentou-se as concordâncias com outros autores, que convergem ao proposto neste capítulo.

Ratificar o legado freiriano, como uma tendência pedagógica política, é relevante e oportuno na atual conjuntura política do Brasil. Em meio a desmandos e desgovernos, sustentados por um pseudo conservadorismo das elites e grupos político-religiosos, que tentam amordaçar alunos e professores, sob alegação de doutrinação ou instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários. Pontua-se que somente o acesso a educação crítica, que considere a cultura e que seja capaz de fazer a leitura de mundo, poderá garantir o enfretamento ao autoritarismo sectário e ao conservadorismo retrógrado. Recentemente os jovens alunos fizeram isto:

Na demanda por melhores condições para suas escolas e para a educação como um todo, os e as jovens também reivindicam sua participação na transmissão do legado cultural.[...], nesse processo não está em jogo apenas a reivindicação do direito à educação, mas, sobretudo, de poder opinar sobre em que escola querem estudar, que educação querem ter, sobre seu presente e futuro. Apostar numa lógica de transmissão cultural linear e instrumental, como preconiza o Escola sem Partido, é apostar num modelo de ensino que toma estudantes como incapazes de participar de seu processo de educação e da sociedade mais ampla, por conta da sua condição de aprendiz (FRIGOTTO, 2017, p.100).

Em todas as suas obras, de forma recorrente, Freire convoca os educadores a exercer uma prática docente que liberta, ao passo que entende-se o quão relevante é para o professor constatar a criticidade de seus alunos se materializar em ação política.

⁸ Ensaio sobre a Cegueira (1995).

2.2.1 Um legado que transforma

A biografia de Paulo Freire, até certo período, reflete a vida normal de um brasileiro, nordestino do início do século XX, mas, que tomou outra configuração a partir de meados da década de 1950 ao princípio de 1960, com seu protagonismo frente às questões voltadas à educação, em especial, na alfabetização de adultos, o que a literatura chama de “revolução em Angicos”.

Para Gadotti (2014) lembrar sobre aquele feito representa, sobretudo, um convite para enfrentar com mais urgência e responsabilidade a situação em que vivem milhões de pessoas, ainda analfabetas, uma vez que foi uma experiência cujo objetivo era alfabetizar cerca de 300 trabalhadores jovens e adultos coordenados por Freire, que, naquele momento, colocou em prática sua metodologia criada recentemente sob o intuito de alfabetizar para além da decodificação de sinais fonéticos para alcançar a leitura da realidade vivida por homem e mulheres, jovens, adultos e idosos à época.

Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos (FREIRE, 1989, p. 103).

Segundo as proposições de Freire, a pessoa não alfabetizada, ao contrário do pensamento dominante da época, era considerada formadora de conhecimento e, desse modo, entende-se que as idéias advindas da nova pedagogia de alfabetização de adultos elaboradas por Freire tornam-se um marco na educação nacional. Dessa forma, evidencia-se que o processo de alfabetização era também um ato de alfabetização política, da tomada de consciência da sua realidade enquanto sujeito.

Apresenta-se, em seguida, o processo de enfretamento do analfabetismo no Brasil, no qual Paulo Freire e outros contemporâneos se lançaram na perspectiva de transformar a realidade social dessas pessoas. Esse processo gerou mobilizações sociais em torno da educação de adultos da década de 1960, marcada pelos movimentos da Educação Popular, que contaram com o apoio da igreja, estudantes e intelectuais. E dentre eles destacam-se: o Movimento de Cultura Popular

(MCP/1960), o Movimento de Educação de Base (MEB/1961) e o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE/1961).

O Movimento de Cultura Popular era coordenado por Paulo Freire e o Projeto de Educação de Adultos pela Prefeitura Municipal do Recife – PE. Ressalta-se que ambos objetivavam a alfabetização de adultos com novos métodos de aprendizagem. As atividades se limitaram aquela capital, sendo estendido, posteriormente, ao Rio Grande do Norte, pois havia pouco recurso financeiro para contemplar outros estados.

O legado o MCP, para além de toda importância, desponta como um modelo de educação de adultos que prima pela dialogicidade entre o que ensina e aprende, mas, é principalmente, pela divulgação da capacidade cidadã do sujeito iletrado, pois sugere ampla participação social como força e ação que transforma vidas.

[...] contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado. [...] Pedíamos então ao grupo que tentasse ler a pergunta e desse a resposta oralmente. Respondiam rindo, depois de alguns segundos: “açúcar”. O mesmo procedimento com relação a outros testes, como por exemplo o de reconhecimento de linhas de ônibus e edifícios públicos. Na vigésima primeira hora, um dos participantes escreveu com segurança: “Eu já estou espantado comigo mesmo”(FREIRE, 1983, p.102).

Em 1961, surge o Centro de Cultura Popular com o objetivo de atingir as classes que possuem pouco recurso financeiro com a cultura letrada. O Centro foi criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), a partir do Movimento de Educação de Base (MEB) criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB). Teve apoio do Governo Federal por meio de repasse orçamentários para a alfabetização de adultos com o Decreto Nº 52.267, de 17 de julho de 1963.

No entanto, em 1964, o governo militar acabou com o movimento, quando através de um incêndio criminoso, destruiu as instalações da UNE. O movimento foi se expandindo e em 1961 a Campanha de Educação Popular inicia-se utilizando o método Paulo Freire. O fim desses movimentos por imposição coercitiva de forças políticas, partidárias e militares da época apenas revela a total compatibilização como o desejo hegemônico de manutenção do *status quo*, no que se refere a exploração e expropriação da capacidade crítica (GADOTTI, 1987).

Ocorreu, portanto, a ressignificação do paradigma que a pessoa letrada era a causa do subdesenvolvimento, pois se evidenciou que a consequência das estruturas que a mantêm alijada do acesso a educação em virtude das relações de produção e classe, impõe a reflexão acerca do sentido político da educação, em especial, da educação de adultos.

Com o fim da Campanha de Educação de Adultos, Freire foi convidado a elaborar o Programa Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação no governo João Goulart, todavia, ainda no planejamento ocorreu o Golpe Militar de 1964, que encerrou o programa. Para o governo militar as idéias de Freire, eram subversivas e ameaçavam os propósitos daquele governo e, por isso, utilizou-se como medida reacionária a detenção e posteriormente exílio,

O golpe de Estado (1964) não só deteve todo este esforço que fizemos no campo da educação de adultos e da cultura popular, mas também levou-me à prisão por cerca de 70 dias (com muitos outros, comprometidos no mesmo esforço). Na maior parte dos interrogatórios a que fui submetido, o que se queria provar, além de minha "ignorância absoluta" [...] era o perigo que eu representava (FREIRE, 1980, p. 15-16).

O golpe militar, com suas medidas reacionárias, entendeu ser possível silenciar Paulo Freire na sua instigante vontade de conduzir pessoas na direção de educação humanizadora e emancipadora. Entretanto, a prisão e o exílio, por mais desumano que tenham sido para Freire, foram também propulsores da sistematização da sua concepção pedagógica, uma vez que no exílio Freire foi sendo reconhecido e escreveu obras.

O exílio permitiu-me repensar a realidade do Brasil. Por outro lado, meu confronto com a política e a história de outros lugares, no Chile, América Latina, Estados Unidos, África, Caribe, Genebra, me expôs a muitas coisas que me levaram a reaprender o que eu sabia. É impossível que alguém esteja exposto a tantas culturas e países diferentes, numa vida de exílio, sem que aprenda coisas novas e reaprenda velhas coisas. O distanciamento do meu passado no Brasil e o meu presente em contextos diferentes estimulou minha reflexão (FREIRE, 1986, p.26).

Ressalta-se, portanto, o trabalho desenvolvido por Freire entre 1975 e 1980, em São Tomé e Príncipe e Angola, no continente africano, após a independência portuguesa, por meio do projeto nacional de educação popular, prova que o construto literário e de ação educativa empírica, constituiu ao longo de sua

permanência no exílio, o redimensionamento de seus pensamentos sobre educação e amplificação de seus escritos, sendo autor para além de método de ensino, mas de uma concepção de educação que liberta.

2.2.2 Concepção Freiana de educação: Educação Libertadora

A concepção pedagógica inspirada e idealizada por Paulo Freire tem a marca do humanismo, sustenta-se sob dois pilares essenciais: o diálogo e ação política. É dialógica, porque as relações entre educador e educado partem de relações horizontais e complementares.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2011, p.25).

A importância da educação se impõe na recriação do conhecimento apreendido pelo aprendiz que, ao acessá-lo pela mediação dialógica, passará a enxergá-lo de acordo com as “lentes” de sua realidade, ressignificando-o.

A concepção tem a dimensão como ato político, porque a prática educativa que empodera precisa estar arraigada da vontade política transformada, cujo educador torna-se o mobilizador político, tendo a compreensão e o paradigma de sociedade se quer alcançar. Faz-se necessário o entendimento da força e da prática educativa, mas também, a clareza da força política de sua ação em relação ao projeto mais humanizado de sociedade.

Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (FREIRE, 2011, p.41).

A característica *sui generis* da concepção libertadora é a emancipação do sujeito em face da condição de oprimido, nas relações de poder estabelecidas na

sociedade que oprime os sujeitos, cujo caminho à capacidade de transformação dessa realidade pode ser atingida por meio do processo educativo.

Nesse contexto, a concepção libertadora propõe uma *práxis* pedagógica que se comprometa com a emancipação de homens e mulheres, através de uma metodologia capaz de conduzir os educandos a interlocuções com suas realidades políticas, econômicas, e socioculturais, mediatizados pelo educador a partir do tripé: conhecimento da realidade do sujeito aprendiz (investigação do universo vocabular⁹), formação dos temas geradores e a problematização que aguça o pensamento crítico.

Nessa perspectiva, esse modelo impulsiona a superação da consciência pelo senso comum para a consciência crítica, sendo essa nova visão a possibilidade de intervenção dos sujeitos na transformação (FREIRE, 1983 p.112).

A educação problematizadora se contrapõe veementemente a ensino “bancário”, ao se referir à prática educativa meramente transmissora de conteúdos e informações isolados da realidade a qual esses sujeitos se inserem, fato que torna o ato educativo mecânico e não reflexivo. A educação como prática da liberdade diferencia-se da simples transmissão de informações e vem no sentido de produzir um senso crítico que leve o sujeito a entender, reivindicar e se transformar,

[...]diz-se que ela é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social (LIBÂNEO, 1992, p.11).

Freire não considerava seu pensamento educacional como uma metodologia de ensino, e ele tinha razão, pois era muito mais abrangente. Ao passo que era uma concepção, um paradigma educativo libertador.

As contribuições freianas a educação de jovens, adultos e idosos, no bojo da educação brasileira e na configuração da modalidade EJA, mesmo que se contrapondo ao modelo da educação popular, por ser institucionalizada e formal, convergem às subjetividades e identidades dos seus públicos, pois se constituem

⁹O Investigação do universo vocabular se constituía na primeira fase do método de alfabetização, que eram levantadas por meio de entrevista informais e a partir desse levantamento eram selecionadas palavras geradoras a fim de serem observados e elaborados os temas geradores.

coletivos como as mesmas condições materiais, frutos das mesmas relações de poder que oprimem e subjugam social, econômica e culturalmente,

Adolescentes, jovens e adultos trabalhadores não carregam apenas os valores, saberes, identidades de suas vivências pessoais de lutas por trabalho. Desde crianças que são herdeiros dos valores, da consciência e das identidades da classe trabalhadora. [...] chegam às escolas públicas e à EJA sabendo-se trabalhadores submetidos a tantas formas de segregação, mas sabendo-se também resistentes as tantas segregações que lutam pela educação como libertação, esperando entender-se nessas tensões entre humanização-desumanização (ARROYO, 2017, p. 71).

No âmbito deste estudo, sinaliza-se que o reconhecimento dessas identidades coletivas dos sujeitos da EJA, em especial, da EJA juvenilizada, induz na definição de propostas educacionais voltadas ao contexto juvenil, que levem este aluno jovem ao entendimento das condições reais e concretas nas quais está inserido, a frisar, o lugar na escola, nesse tempo-espço, que o fez tornar-se aluno EJA. Permite-se, com isso, que ele possa desvelar as passagens acidentadas na escola que o trouxeram até a EJA não o tornam fracassado, porque os empecilhos não dependeram apenas de suas potencialidades pessoais, mas de questões estruturais com as quais ele está inserido.

Em suma, reencontrar o humanismo freiriano, é esperar que a dialogicidade freiriana seja capaz de converter o campo de disputa das relações intergeracionais que hoje assolam a EJA, por um campo de luta coletiva, em face do auto-reconhecimento dos grupos etários como classe social. Que Freire se mantenha vivo nas mentes e corações, para recorrentemente avivar para educadores e educandos essa possibilidade.

3 O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO NA EJA

Esta seção aponta elementos acerca da presença significativa de jovens na modalidade de ensino EJA, chamada de “juvenilização da EJA”, o tema tem ganhado cada vez mais espaço nas discussões da escola, lócus visível do fenômeno, como também nas produções acadêmicas. No entanto, esse crescimento não é evidente no âmbito das políticas públicas educacionais. Nessa perspectiva, o debate foi apresentado à luz das mudanças histórico-sociais brasileiras e seus correspondentes marcos legais com o objetivo de compreendê-lo.

Considerar a juvenilização como um fenômeno social que tem sua insurgência de forma “institucionalizada”, indica entender que, só será possível analisá-lo *pari passu* com os demarcadores que o instituiu. Diante disso, nesta seção, adentrou-se nos meandros sociais, políticos e culturais que moldaram, ao logo de um percurso não recente, mas também de constituição célere, o acesso (e permanência?) de jovens que poderiam estar no ensino regular e são “levados” a matricular-se na EJA e os documentos legais garantem esse acesso.

3.1 O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO DA EJA Á LUZ DOS DOCUMENTOS DA MODALIDADE

Em 2017, o Brasil apresentava cerca de 3,5 milhões de pessoas matriculadas EJA, número correspondente às etapas do Ensino Fundamental anos iniciais e finais e Ensino Médio, conforme apresentado na tabela abaixo (Tabela 2), na qual destaca os números nacionais, estaduais e do município de Castanhal, *lócus* da escola pesquisada.

Tabela 2 - Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por faixa etária no 2017

REGIÃO GEOGRÁFICA	Nº DE MATRÍCULAS NA EJA	Nº DE MATRÍCULAS NA EJA ATÉ 24 ANOS	PERCENTUAL DE MATRÍCULAS NA EJA
Brasil	3.598.716	1.903.385	53%
Pará	192.228	119.671	62%
Castanhal-Pa	5.975	3.796	63,5%

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base em INEP/Censo Escolar (Sinopse Estatística Escolar 2017).

A tabela apresenta o total de matrículas na EJA (Ensino Fundamental e Médio) até 24 anos, catalogado pelo INEP, e suas respectivas proporções as outras

faixas etárias, tal exposição tem o objetivo de forma empírica apresentar o fenômeno da juvenilização.

Se contabilizar apenas a EJA Fundamental¹⁰, utilizando os dados por amostragem obtida na EMEFIRT, que serão apresentados em outro item deste documento, pode-se inferir que o número atingiria um percentual próximo aos 80%, o que confirma o fenômeno crescente e contínuo da juvenilização na EJA, sendo este mais marcante nessa etapa de ensino, assim como, mais preocupante, pois, pela lógica, entende-se que presença de jovem no Ensino Fundamental em EJA significa que a grande maioria dos alunos não tem conseguido finalizar essa etapa em tempo oportuno, recomendado pela legislação, fato que acarreta um fluxo de alunos à EJA. (BRUNEL, 2014; BARRETO, 2012).

O fenômeno da juvenilização possui marcos históricos e legais, a saber, a LDBN Nº 9394/96, que diminuiu a idade mínima exigida para prestar as provas de conclusão, do chamado supletivo, do Ensino Fundamental de 18 para 15 anos e do Ensino Médio de 21 passou para 18 anos.

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

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

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

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos (BRASIL, 1996).

Para Barreto (2012) a LDBN Nº 9394/96, ao reduzir a idade de acesso aos exames supletivos, conseqüentemente, confere supletivação do ensino regular. Nesse contexto, o jovem, face às trajetórias acidentadas de sua escolarização, carrega o desencantamento com a escola e, por isso, vislumbra a **possibilidade de acelerar** a certificação mínima do Ensino Fundamental, para acessar ao mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o autor apresenta a juvenilização como a renovação da faixa etária do alunado da modalidade e destacam-se dois importantes vieses de análise da juvenilização: a inserção do jovem precocemente ao mercado de trabalho

¹⁰ O INEP não faz a contabilidade número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos na etapa Fundamental, portando estima-se esse percentual ao fazer a correlação com os dados municipais apresentados nessa pesquisa.

e a busca de certificação para esse ingresso ao mercado de trabalho (BARRETO, 2012). Em continuidade, pontua-se que:

[...] ultimamente vem cumprindo a função de acelerar os estudos dos mais jovens com defasagem idade/série. Delineiam-se, assim, dois perfis de alunado da EJA: um de adulto muitas vezes migrante da zona rural e que possui uma visão tradicional da escola, e outro dos jovens que na maioria das vezes, dado o processo de exclusão que sofreram, possuem uma visão negativa da escola. Essa juvenilização é marca da sociedade contemporânea, na qual o jovem principalmente das camadas mais baixas atua no mercado de trabalho e, como assinalado, precisa da certificação para manutenção do trabalho (BARRETO, 2012).

A fim de dar melhor ordenamento na matéria, apenas citada na LDB, a Resolução Nº 01 de 5 de junho de 2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que dispõe de forma mais específica sobre a obrigatoriedade da idade mínima nos exames supletivos.

Artigo 7 - Obedecidos o disposto no Art. 4º, I e VII da LDB e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização universal obrigatória, será considerada idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental a de 15 anos completos. (BRASIL, 2000).

Conforme afirma Barreto (2012), as decisões legais tornaram-se os pilares para a juvenilização da EJA, institucionalizando-o sobre a modificação na exigência etária. Para a autora o exame supletivo impõe a supletivização da rede regular, tendo em vista que o jovem “problema” excluído na escola foi “convidado” a se retirar do turno diurno e participar da etapa da EJA, como o argumento da aceleração dos estudos, fato que acarreta na juvenilização da Educação de Jovens e Adultos.

Na mesma direção, Di Pierro (2008) evidencia que essa decisão também vai incorrer na reafirmação das funções equalizadora e reparadora da EJA, posto que a aceitabilidade não foi unânime.

A diminuição das idades mínimas de ingresso e conclusão reforçou uma função que a educação de jovens e adultos já vinha cumprindo há pelo menos duas décadas: configurar um espaço de contenção das problemáticas sociais e da diversidade sociocultural recusadas pela educação comum, abrindo-se como um canal de reinserção no sistema educativo de adolescentes e jovens dele excluídos precocemente, e de

aceleração de estudos para aqueles que apresentam acentuado atraso escolar (DI PIERRO, 2008).

Entende-se que essas controvérsias têm como cerne o confronto entre as funções da EJA em sua gênese e o público a quem se destinava este *modus*¹¹ de educação. As funções da EJA amplamente divulgadas eram: de reinserir aquele sujeito excluído do sistema de ensino formal, captá-lo e trazê-lo a escola EJA na busca de **reparar** seus direitos educacionais negados; visa **equacionar** as lacunas existentes de escolarização gerada pelas desigualdades histórico-sociais aos diversos segmentos (donas de casas, idosos aposentados, pessoas com deficiências, migrantes e encarcerados) que tiveram impedimentos e/ou interrupções escolares forçadas, mantêm o desejo de reconquistar o letramento e o prosseguimento nos estudos, pois, perceberam na educação o canal de **qualificação** para o pleno desenvolvimento humano e social.

E consolidando-se nas funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA¹² e, portanto, **estabelecendo uma contradição de sua função em relação ao público que se destina, ao considerar que os jovens da EJA não precisavam ser reinseridos, pois eles nunca estiveram de fato fora do sistema escola.** (grifo meu).

Contudo, o documento considerado essencial para a efetivação do fenômeno da juvenilização na EJA foi a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Câmara de Educação Básica Nº 03 de 15 de junho de 2010, que institui a idade de 15 anos como idade mínima para ingresso nos cursos da EJA, no Ensino Fundamental, com o referido Parecer Nº 06, CNE/CNE de 2010,

Art. 5º Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos. Parágrafo único. Para que haja oferta variada para o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos situados na faixa de 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade-série, tanto

¹¹ O termo modalidade é o diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria (BRASIL, 2000, p.18-19 apud BARRETO, 2012).

¹² Funções registradas no documento Princípios Legais da Educação de Jovens e Adultas emitido como orientação técnica pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos/MEC.

seqüencialmente no ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos [...] (BRASIL,2010).

Ressalta-se que é necessário reconhecer que a aprovação desse documento acontece mediante debates acirrados com difícil conciliação ao tema, conforme registrado no Parecer CNE/CEB Nº 06/2010 (BRASIL, 2010).

O Parecer registra também a complexidade do tema, pois, observou-se que não houve consenso entre os participantes das audiências, embora tenha prevalecido entre os 15 grupos que se reuniram, nas três audiências, a perspectiva de aumento da idade para a realização dos exames e da matrícula nos cursos da EJA. Para defender a definição da idade de 18 anos para as etapas de ensino Fundamental e Médio, utiliza-se o argumento da juvenilização da EJA que decorreria, uma “migração perversa” do ensino seqüencial regular para a EJA em decorrência das trajetórias acidentadas do alunado do ensino regular, termo apresentada na argumentação do consultor Jamil Cury. (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, Duarte (2015) observa que juvenilização se instala com o aumento do alunado de adolescente-jovens nas turmas de EJA, sob a perspectiva do fracasso escolar dos mesmos. Além disso, afirma ainda que diversos fatores contribuem para que o fenômeno de juvenilização esteja se tronando uma categoria permanente na EJA. As fragilidades do sistema de ensino regular público, que ampliam a evasão, repetência, ocasionam a defasagem série/idade, a dificuldade de conciliar trabalho/estudos, ou a dificuldade de acesso ao emprego (mesmo que informal), contribuem para o processo migratório dos alunos jovens do ensino regular para o horário noturno.

Outro ponto discutido pelos que defendiam o ingresso aos 15 anos, no Parecer 06 CNE/CEB/2010, argumentaram sobre a necessidade de compatibilização do conceito de jovem entre a LDB e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Considerou-se também, que o aluno de 15 a 17 anos citado pela LDB em tela, estaria contemplado pelo referido estatuto, portanto coberto por suas prerrogativas legais¹³, evitando, portanto, uma lacuna assistencial escolar para os adolescentes que estivessem fora da escola regular.

¹³Artigo 2 - Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade [...].

As questões que se apresentam na escola EJA atual, com a presença marcante de jovens, foram de certa forma anunciadas no Parecer Nº 06 CNE/CEB/2010, quanto dispõe no texto as declarações do conhecimento dos “prós e contras da fixação de uma idade mínima para ingresso e certificação de EJA”, externando a preocupação na inexistência de políticas públicas para atender, em especial, os adolescentes na faixa dos 15 aos 17 anos. Registrou-se que entendem que, enquanto não se resolver o problema do Ensino Fundamental haverá sempre uma parcela de excluídos e isso demanda uma melhor articulação entre as modalidades de ensino, dado que todos ofertam Educação Básica (BRASIL, 2010).

Diante disso, em quase uma década após a Resolução CNE/CEB Nº 03/2010, constatou-se um fato, a EJA atual é juvenilizada, contudo, para além da questão de majorar ou minorar a idade de ingresso na EJA Fundamental, o foco deve direcionar-se para as seguintes questões: causas que continuam trazendo o jovem da escola regular para a escola EJA e o atendimento educacional do público jovem na EJA.

Em uma pesquisa com os jovens da EJA juvenilizada, Ferreira (2015, p. 103) aponta que maioria dos jovens alunos freqüentadores da EJA visualiza a escola como uma “fase obrigatória e inevitável” e a buscam compreender o motivo pelo qual, na sociedade atual, predomina a cultura escolarizada e a cobrança virá pela seletividade no mercado de trabalho e que a escola é capaz de transmitir esse conhecimento formal. Mas, e apesar dessa importância dada a certificação pela escola, não se consegue perceber o sentido da escola EJA para além da certificação aligeirada e da experiência escolar em si mesma.

Além disso, afirma-se ainda que, embora a juvenilização da escola EJA com um público tão igual, falta um *link* da escola com o cotidiano dos jovens. E por isso salienta que:

Artigo 53 - A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...];

Artigo 54 - É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

O cotidiano que vivem esses jovens, os espaços que freqüentam, os recursos que possuem, as formas como se desenvolveram suas trajetórias escolares e de vida, não lhes permite, por si mesmos, articular os saberes transmitidos pela escola com as várias esferas e competências que essa sociedade competitiva exige. As trajetórias marcadas por tantas reprovações se traduzem numa certa “mágoa” por terem sido “excluídos” da escola pela própria escola. de estudar entre os alunos de 11 a 14 anos, no Ensino Fundamental II. Mas ao mesmo tempo, não se sentem à vontade, nem acolhidos, entre os adultos e idosos. Por isso, esses jovens acabam sendo vítimas de um “não lugar” e a escola deixa de fazer sentido para eles. Ao serem “convidados” a estudarem na EJA, por não se “enquadrarem” no modelo do Ensino Fundamental idealizado, esses jovens acabam entrando em uma modalidade de ensino que também não se encontra preparada para recebê-los, configurando uma “dupla exclusão” (FERREIRA, 2015).

Os meandros apresentados compeliram para a definição do termo “juvenilização da EJA” contínuo e crescente da presença de jovens em número cada vez maior, sobretudo dos jovens-adolescentes e jovens-jovens, constatados pelo número de matrículas dessa faixa etária de 15-17 e 18-24 anos, que provocou a reconfiguração do público da EJA, pois, apontou um grande contingente de jovens que passam a ocupar as salas de EJA, fato intensificado a partir do marco legal da Resolução CNE/CEB Nº 03 de 15 de junho de 2010. Porém, ressalta-se que o mesmo amplificou-se por conta de outros fatores, tal como a migração dos jovens do ensino regular para o ensino noturno, em virtude do acesso mais cedo destes ao mundo do trabalho e da distorção série-idade, que impôs a expulsão dos jovens das salas regulares para as salas de EJA.

Duarte (2015) a busca da definição de juvenilização apresenta o que considera como “noção de juvenilização”: um fenômeno não dado ou natural, mas que foi se constituindo, tanto como um resultado de conjunto de fatores relacionados ao processo de escolarização de jovens pobres numa escola ainda desigual, tanto quanto ao conjunto de relações entre juventude e escola, baseado no protagonismo da juventude, as culturas e identidades juvenis que se instalam nas escolas noturnas da EJA.

Nesse contexto utiliza-se para Carrano (2007) para pontuar que a juvenilização da EJA, apresenta-se como um incômodo revelado – frente a sujeitos que emitem sinais pouco compreensíveis e parecem habitar mundos culturais reconhecidos por alguns professores como social e culturalmente pouco produtivos para o desafio da escolarização. O mesmo autor convoca a determinar a radicalidade do diálogo como ferramenta no contexto da juvenilização da EJA, de

modo a trazer os jovens verdadeiramente para a escola ao considerar que esta demanda de jovens que freqüentam a escola, mas não estão na escola, merecendo a interlocução entre escola e jovens, que se dará partir do reconhecimento e valorização dos seus espaços não escolares (CARRANO, 2007).

Para enfrentar o desafio disso que temos chamado de "juvenilização da EJA", deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos – histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas. [...] Este jovem aluno cada vez mais jovem que chega às classes de EJA carrega para a instituição referências de sociabilidade e interações que se distanciam das referências institucionais que se encontram em crise de legitimação. O novo público que freqüenta a escola, sobretudo adolescente e jovem, passa constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, a via não escolar (CARRANO, 2007, p. 2-3).

Os estudos acerca da juvenilização da EJA revelam tensões e inquietudes nas ações objetivas da modalidade, no que concerne as relações docente-discentes juvenil, o qual sugerem mediante uma visão hegemônica, traduzida pelo senso comum por parte de alguns professores, que os jovens são sujeitos “desinteressados” e “só servem para atrapalhar as aulas”. E conforme Prata (2013,p. 47), quando aponta a visão de “temor e castigo para vários professores novatos que recebem de ‘presente’ esse grupo”, numa demonstração *sus generis* que a juvenilização da EJA, não é percebida pela própria EJA (seus agentes), de forma contextualizada a partir das condições sociais, políticos e histórico.

O empirismo das relações docentes-discentes, obtido nas minhas vivências e ratificadas pelas descrições analíticas dos referenciais selecionados, apresenta o que os textos legais escondem a negação do reconhecimento dos educandos da EJA, adolescentes e jovens, como sujeitos coletivos de direitos, por isso a juvenilização da modalidade se revela como não “merecedora” de olhar efetivo e responsável das políticas educacionais voltadas a modalidade.

Dessa forma, convoca-se o professor Arroyo sob o intuito de apresentar a necessidade de superar olhares individualizados ao jovem da EJA e não como coletivos de direitos:

Quando o referencial para repensar, reinventar a EJA são os próprios jovens e adultos como sujeitos de lutas por direitos humanos negados, um traço aparece com destaque: os educandos/as pertencem a coletivos de classe social, raça, etnia. Sabem-se segregados como membros de coletivos e lutam por direitos em ações coletivas. Essa consciência se choca com a visão das diretrizes e políticas que insistem em vê-los e tratá-los como indivíduos (ARROYO, 2017, p.114).

O autor referenda que deve-se manter a esperança nessa configuração atual da EJA e, por isso, convoca-se o protagonismo da juventude ao ultrapassar o entendimento da juventude uma etapa preparatória para a vida adulta. Um tempo provisório, mas, para a revelação como um tempo humano, social, cultural e identitário que se faz presente nos diversos espaços da sociedade, nos movimentos sociais, mídia, cinema, artes, cultura e escola.

Um tempo que traz suas marcas de socialização e sociabilidade, de formação e intervenção. A juventude e a vida adulta como um tempo de direitos humanos, mas também de sua negação. A sociedade e o Estado, sensibilizados, vão reconhecendo a urgência de elaborar e implementar políticas públicas da juventude dirigidas à garantia da pluralidade de seus direitos e ao reconhecimento de seu protagonismo na construção de projetos de sociedade, de campo ou de cidade (ARROYO, 2011, p.21).

Finaliza-se esta seção, que trilhou os caminhos da juvenilização da EJA, mediante o recorte que legalidade a instituiu. Isso sugere, de forma mais urgente, para além do debate da idade para ingresso na modalidade, o urgente reconhecimento da condição juvenil e seus contextos pela escola e seus atores. Reconhecer o jovem como sujeito histórico é sabê-lo que essa mesma história e seus aparelhos estatais nunca a reconheceram, nem como sujeitos, menos ainda situados nas estruturas sociais, raciais, sexuais das quais vivem e morrem cotidianamente.

4 A JUVENILIZAÇÃO DA EJA NO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL IRENE RODRIGUES TITAN(EMEFIRT)

Nesta pesquisa constatou-se que a juvenilização da EJA é um fenômeno que se institui efetivamente e formalmente por meio de marcos legais já citados, por conta disso, é cabível analisar e discorrer acerca do fenômeno a partir de sua ocorrência. Como pano de fundo para essa análise escolheu-se como *lócus* a escola EMEFIRT, na busca de compreender como a Unidade de Ensino “enxerga” e lida com a realidade dessa configuração do público EJA. Essa é a análise central desta pesquisa e, nesta seção, discorre-se e discute-se acerca dos resultados.

Primeiramente, apresentam-se informações sobre o contexto e a localização da escola pesquisada, a formação da cidade, os contextos histórico-sociais que envolvem a composição do bairro Jaderlândia e, por fim, os aspectos da EMEFIRT no bojo dessa realidade municipal e local.

Por conseguinte, apresentam-se os achados da investigação na ordem disposta no planejamento da pesquisa¹⁴. Por isso, inicia-se a descrição pelo perfil do aluno juvenil da escola pesquisada para obter um extrato desse público, fato que proporcionou maior propriedade para inferir acerca dos achados sobre a juvenilização no *lócus*.

E por último, discorre-se acerca dos achados nos documentos micros e macros, a saber, o Projeto Político pedagógico da Escola, a Resolução CNE/CEB nº03/2010 e o Parecer CNE/CEB nº06/2010, respectivamente, com o objetivo de apreciar os resultados encontrados com base no referencial previamente construído.

4.1 O LÓCUS DA PESQUISA: contextos e localização da escola pesquisada

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Irene Rodrigues Titan, insere-se em uma realidade urbana periférica, com particularidades próprias, as quais poderão ser observadas situando-a no território que abrange a cidade e o bairro, também emblemático à sua instalação. Diante disso, utilizou-se uma sistematização em subseções.

4.1.1 Castanhal: a cidade

¹⁴ Descrita na página 28.

A cidade de Castanhal-Pará, município do nordeste paraense, atualmente, tem população estimada de 192.571 habitantes (IBGE, 2016). No que tange ao contexto histórico, nas últimas décadas do século XX, a cidade floresceu como promissora economicamente por estar situada em uma região geograficamente privilegiada, o nordeste do Estado do Pará e, em decorrência disso, tornou-se uma cidade favorável para os investimentos.

A década de 1970 é conhecida como a “Década de Ouro”, devido implantação de algumas indústrias na cidade, que gerou oportunidades de empregos aos habitantes. Nessa época ocorreu também a instalação da então Escola de Formação Agropecuária de Castanhal (depois Escola Agrotécnica Federal de Castanhal), atualmente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Segundo Junior (2011), historiador castanhalense, o comércio, igualmente, desenvolveu-se com mais facilidade nesse período e o poder público, através da prefeitura, realizou grandes investimentos na urbanização da cidade, cujo empenho rendeu o título de Cidade Modelo do Pará. O forte crescimento econômico da cidade juntamente com a ampliação da BR 316 (Belém-Brasília) contribuiu de forma relevante para o crescimento do município. A paisagem típica de cidade rural transformou-se e recebeu contornos de um município promissor em vários setores da economia.

[...]é um forte pólo agroindustrial paraense, possuindo 22% das indústrias processadoras de frutas do Estado Atualmente, Castanhal representa um importante pólo industrial do Pará que abastece e mantém estreita ligação com a capital do Estado, abastecendo-os, bem como comercializando-os com o restante do Brasil (SILVA, 2011 apud BAHIA; GARVÃO, 2015, p.37).

A indústria e o comércio foram os maiores responsáveis pelo grande desenvolvimento que a cidade alcançou nas três últimas décadas do século XX. Além disso, a construção e a viabilização de umacidade modelo ganharam perspectivas além do esperado, pois, as paisagens geográficas eram compostas por fazendas próximas ao centro da pequena cidade, deram lugar às áreas da periferia. O título de cidade modelo atraiu inúmeras famílias oriundas do interior do estado e de outros estados do país.

Os autores afirmam ainda que a cidade de Castanhal vivenciou esse apogeu entre as décadas de 1970 a 1990 do século XX, com forte incentivo local a fixação de indústrias, fato que demandou o crescimento urbano de forma acelerada e desordenada (SILVA, 2011 apud BAHIA; GARVÃO, 2015).

Castanhal situa-se às margens da rodovia federal BR-316, a principal via de ligação entre a capital paraense e as regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país, o que a coloca em uma posição privilegiada em relação à logística para o trânsito de insumos para todo o Brasil, além disso, o fluxo migratório e o conseqüentemente crescimento demográfico contribuíram para o desenvolvimento do setor terciário do município, que obtém o 8º lugar no ranking dos municípios em relação ao PIB do Pará, no setor de serviços (IBGE 2016).

4.1.2 Jaderlândia: o bairro

Durante esses períodos surgiram novos espaços urbanos, e em um desses espaços da cidade formou-se o bairro do Jaderlândia, considerado o maior, na questão geográfica e populacional, da cidade, sendo o segundo maior do Pará. Esse contexto remonta ao ano de 1985, marcado por uma história de luta pela posse da terra. Uma das secas mais prolongadas da história do Nordeste aconteceu no período de 1979 a 1985, a qual durou 7 anos acirrando as questões sociais naquela região.

O auge do problema foi em 1981 e pontua-se ainda que a estiagem deixou um rastro de miséria e fome com: lavouras perdidas, animais mortos, saques à feiras e armazéns por uma população faminta e desesperada. No período, 3,5 milhões de pessoas morreram, sendo a maioria crianças que sofreram de desnutrição. E um grande quantitativo migrou, destaca-se a maior participação dos nordestinos na população da Região Norte nos últimos 30 anos, que atingiu o registro de 10,1% da população residente no período de 1980 a 1991 (JUNIOR, 2011; OJIMA; FUSCO, 2009).

Muitos desses emigrantes fizeram parte daqueles que lutaram pela posse da terra, atualmente conhecido como o bairro do Jaderlândia, em Castanhal. Segundo Junior (2001)¹⁵ na década de 1980 a cidade era circundada por grandes fazendas e,

¹⁵ Raimundo Silva da Luz Júnior, Pedagogo e Historiador Castanhalense, professor da Rede Municipal de Ensino de Castanhal-PA.

em uma dessas áreas, estava a fazenda da família Espinheiro, situada às margens da BR 316, que, posteriormente, foi invadida por grupos de famílias no ano de 1985. Os ocupantes se agregaram de maneira definitiva no local e constituíram lotes de terras na esperança de construir suas moradias.

Esses grupos de famílias, compostos por emigrantes nordestinos, de cidades vizinhas e grupos de bairros próximos, tinham como perspectiva de conseguirem um espaço para morar e acreditavam na possibilidade de mudar de vida ao se fixarem naquele novo local. A princípio parecia ser mais uma invasão de terra por famílias oriundas de várias localidades que procuravam um local no qual pudessem construir seus casebres, sem meras proporções, mas, passou a constituir como a maior ocupação de terra na periferia da cidade de Castanhal, trazendo também o crescimento desordenado e conseqüentemente os problemas sociais oriundo dessa forma de ocupação.

A questão da pobreza era um marco muito negativo entre as famílias, principalmente aqueles que chegavam ao pequeno bairro, até então, vindas de outras localidades, tanto do espaço rural como urbano, próximo ou distante da cidade, e de outros estados do país. Na sua grande maioria, migrantes nordestinos que vinham em busca de oportunidade de conquistar uma vida melhor na cidade (JUNIOR, 2011, p.5).

Esse contexto de pobreza e problemas sociais gerou um estigma que rompeu gerações e de certa forma se perpetua até os dias de hoje. A marca da desigualdade que identifica o bairro tão somente como área de risco, da violência e do tráfico. E que se reverbera, perversamente, nos jovens daquela periferia iguais a tantas outras do município, porém, é agudizada por essa memória social.

Figura 1 – Localização da EMEFIRT no bairro/município



Fonte: Google maps (2017).

Conforme Junior (2011), como a área era muito grande a prefeitura não teve condições financeiras para desapropriar a área por interesse social, a fim de legalizar a invasão juridicamente, porque, neste caso, o proprietário é indenizado. Mediante essa problemática, o prefeito recorreu ao Governo do Estado para ajudar não só na desapropriação, mas na alocação da infra-estrutura mínima com a abertura de ruas, posto de saúde e escola.

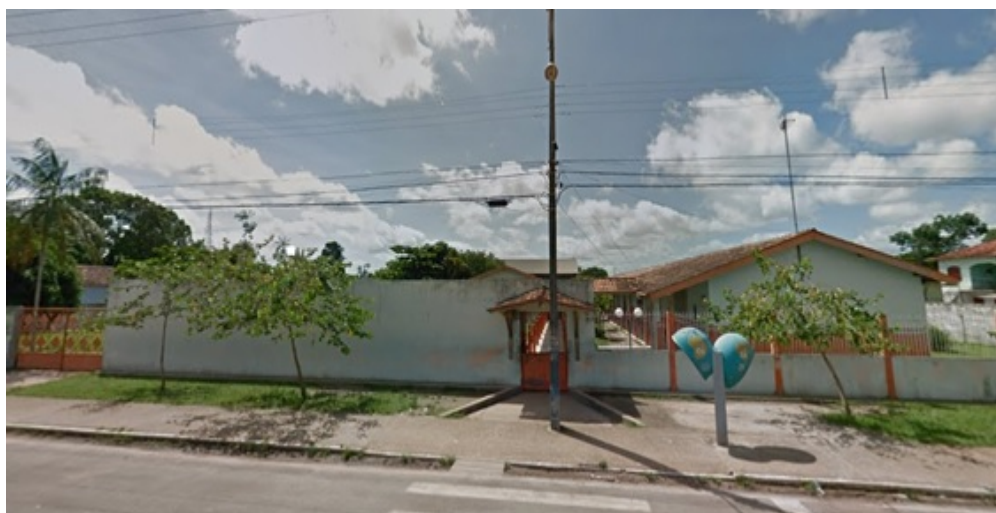
O crescimento do bairro resultou de um processo contínuo, mediante o desmatamento exagerado provocado pela invasão adentro, sem o planejamento urbano dos órgãos competentes do município, sendo assim, afirma-se que foi uma combinação de diversos fatores, os quais influenciaram milhares de trabalhadores a se urbanizarem para viverem com suas famílias nesse novo cenário.

As reivindicações por melhoria no bairro eram constantes, tendo em vista que não havia água encanada e eletricidade, assim como, outros serviços essenciais. Diante disso, ressalta-se que a força reivindicatória dos movimentos sociais locais foi o que suscitou de maneira mais significativa a garantia das melhorias para o bairro. A força dos movimentos comunitários locais garantiram também que o poder público local, do então prefeito Paulo Titan, buscasse apoio no populismo do governo estadual de Jader Barbalho, seu correligionário político, para empreender a infra-estrutura necessária ao bairro, que recebe o nome de Jaderlândia. (IDEM, 2017)

4.1.3 EMEFIRT: a escola

Inaugurada em novembro de 1986, a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Irene Rodrigues Titan”, traz em sua identidade a marca da luta popular, sendo esta uma luta pela posse da terra de seus primeiros alunos e pais de alunos. Foi a primeira escola do bairro, teve ampla participação na efetivação na posse de território pelas famílias ao garantir educação às crianças, jovens e adultos. A escola recebeu o nome Irene Rodrigues Titan para homenagear uma professora, que era mãe do prefeito municipal de Castanhal.

Figura 2 – Fachada da EMEFIRT



Fonte: Acervo da escola (2017).

Esse local no qual está localizada a escola ainda tem uma importância singular para a sociedade castanhalense, em especial, pela proximidade com o Campus Universitário de Castanhal da Universidade Federal do Pará, e mantém duas turmas da EJA que funcionam no anexo, Grupos de Estudos da Terceira Idade/UFGPA (GETI), uma de 1ª etapa e outra da 2ª etapa. Além disso, serve também como campo de estágio para os alunos dos cursos das diversas licenciaturas, a frisar, da Pedagogia.

A importância da EMEFIRT para o bairro é tão proporcional quanto do bairro para a cidade, uma vez que Jaderlândia é maior bairro do município dentre os 34 existentes e atinge média de 30% do total da população. Por sua localização privilegiada e de fácil acesso, o bairro, normalmente, é palco de muitas ações sociais, requeridas pelo poder público, a exemplo: ações pontuais voltadas para a

cidadania e planejamento estratégico junto aos professores e comunidade do entorno, como também, pela comunidade local para discussão de ações no bairro.

Figura 3 – Consulta pública para elaboração do Plano Plurianual do município de Castanhal (PPA)



Fonte: Portal Prefeitura Municipal de Castanhal (2019).

Conforme apresentado na figura 1, o espaço físico ser tomado, de forma recorrente, para importantes encontros de diferentes atores e eventos, assim como, não é difícil a participação de autoridades (vereadores, vice-prefeito e secretário de educação). Por ocasião, isso ocorre também nos dois eventos da própria escola, nas culminâncias dos projetos pedagógicos e eventos de datas comemorativas.

Figura 4 – Reunião de Clube de Mães: debate sobre violência no bairro



Fonte: Acervo da Escola (2017).

A figura 4 apresenta um exemplo de utilização do espaço como uma sessão para as ações de interesse da comunidade. E quando as demandas ultrapassam as capacidades de suas alocações, demonstra-se a importância da inserção da escola na comunidade do entorno.

A EMEFIRT possuía, em 2017, um total de 758 alunos matriculados, distribuídos em 17 turmas, totalizando 576 nos anos iniciais do Ensino fundamental regular (1º ao 5º ano), nos turnos matutino e vespertino. E 182 alunos encontravam-se matriculados na EJA Fundamental, anos iniciais e finais, realizados no turno noturno, que corresponde a 24% das matrículas da referida escola e, ainda, insere-se nesse total, 61 alunos da Educação Especial, incluídos nas turmas regulares e EJA (SEMED, 2018).

A escola apresenta um quadro de 111 funcionários, entre professores, pessoal de apoio, coordenadores e diretores. Ressalta-se que a gestão escolar é definida por escolha direta, por intermédio de um processo eleitoral consultivo à comunidade escolar.

Desde a época da inauguração, a escola já passou por três reformas, sendo que a última implementou os acessos a escola e dependências internas (rampas e corrimões) a fim de, minimamente, adequar e garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência.

Quanto à merenda escolar, a escola dispõe desse serviço, embora, esporadicamente, apresente atraso e pouca variedade na alimentação dispensada pela Secretaria Municipal de Educação de Castanhal (SEMED), principalmente, para o alunado da EJA, fato que gera reclamação dos mesmos. Em relação ao abastecimento de água, este advém de poço artesiano, com sistema próprio de distribuição e de energia elétrica da rede pública.

No que se refere aos equipamentos, tanto para as funções do administrativo quanto para serem utilizados como recurso pedagógico, pode-se afirmar que tem um quantitativo razoável, pois, dispõe de complexo de informática com computadores, impressoras e xérox, sendo que estes estão restritos as funções administrativas. Os aparelhos de DVS's, televisores, datashow e notebook são recursos disponíveis aos docentes sob o regime de agendamento prévio. Pontua-se que a escola dispõe de internet, entretanto, tem uso limitado também para as funções da escola no âmbito

da direção e coordenação pedagógica, que são disponibilizados aos docentes em casos excepcionais.

Atualmente, a infraestrutura da escola é composta por:

- ✓ 13 salas de aulas;
- ✓ 01 laboratório de informática;
- ✓ 01 sala de leitura;
- ✓ 01 secretaria;
- ✓ 01 sala para o arquivo;
- ✓ 01 sala do Reforço Escolar;
- ✓ 01 sala de gestão;
- ✓ 01 sala para a Coordenação Pedagógica;
- ✓ 01 sala dos professores;
- ✓ 01 sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- ✓ 01 copa;
- ✓ 01 dispensa para os produtos alimentícios (merenda escolar);
- ✓ 01 depósito de material de limpeza;
- ✓ 01 ginásio Poliesportivo coberto;
- ✓ 05 banheiros masculinos e femininos;
- ✓ 01 área de refeitório que também é utilizada como área de convivência

onde são realizadas as atividades extraclasse.

No que tange a taxa de rendimento escolar, apesar de toda a estrutura que a escola dispõe, ainda é preocupante as taxas da EJA em relação ao abandono/evasão, verificada por meio dos dados da “situação do aluno” nas relações de matrículas por turma, sobre as quais se constatou a diferença entre matrícula inicial e matrícula final. A taxa de rendimento se refere ao preenchimento, ou não, dos requisitos de aproveitamento e frequência dos alunos ao final de um ano letivo, sendo formuladas a partir das taxas de aprovação, reprovação e abandono.

A tabela abaixo (Tabela 3) apresenta dados de 2017, sobre a qual observa-se que a taxa de abandono encontra-se próxima aos 70%, um número expressivo, ao passo que expressa uma urgente e recorrente problemática da EJA. Portanto, deve-se ter a acuidade do olhar analítico refletido a essa característica da EJA, fato que tem sido conduzido como natural da modalidade e, criaram-se, inclusive, estratégias para não chegar ao final do curso sem alunos na turma, por isso,

ampliou-se a quantidade de matrículas por turmas com um discurso baseado na questão de que com abandono/evasão o número será aceitável para conduzir a turma até o final do ano letivo.

Tabela 3 – Taxa de rendimento escolar relativo ao ano de 2017 da EMEFIRT

ETAPA ESCOLAR	REPROVAÇÃO	APROVAÇÃO	ABANDONO
Ensino Fundamental anos iniciais Regular	10, 9%	87, 7%	1,4%
EJA (anos iniciais e finais)	6,5%	26,5%	67%

Fonte: INEP Censo Escolar (2017); Gestor Escolar SEMED (2019).

Outra situação que converge ao estudo da juvenilização na EMIFIRT, refere-se ao público da EJA, em relação à evasão ou abandono¹⁶. A tabela nos apresenta que na EMEFIRT no ano 2017, do total de matrículas ativas até o final do ano letivo, se contrapondo aos 1,4% do ensino regular, 67% evadiram-se da EJA e destes percentuais, significativos números são jovens até 24 anos, uma vez estes são 76% dos matriculados na modalidade, dado que será apresentado a seguir. isso significa que os adultos e idosos, mesmo sendo o menor público na escola EJA, percebem-na de maneira mais aprazível representada no menor de abandono.

Na próxima subseção, são apontados outros elementos na direção de compreender (ou suscitar reflexões) sobre as situações/condições da EJA juvenilizada na EMEFIRT.

4.2 A EJA JUVENILIZADA DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL IRENE RODRIGUES TITAN

Após o conhecimento do lócus da pesquisa, empreendeu-se na investigação a fim encontrar as respostas para as questões e objetivos desse estudo.

O primeiro levantamento foi de dados quantitativos, considerados subsídios auxiliares importantes em todo o processo da análise qualitativa, além apresentar as informações necessárias para traçar o perfil dos jovens da EJA na EMEFIRT.

¹⁶ Existe uma diferença técnica entre abandono e evasão. O abandono ocorre quando o aluno deixa de freqüentar as aulas durante o ano letivo, e evasão escolar é quando o aluno que abandonou a escola ou reprovou em determinado ano letivo, e no ano seguinte não efetuou a matrícula para dar continuidade aos estudos (INEP, 2019).

O *corpus* a ser inventariado no âmbito da escola: Ficha de matrícula e Projeto Político Pedagógico da escola na instância micro, e o Parecer CEB/CNE Nº 06/2010 e Resolução CEB/CNE E Nº 03/2010 na instancia macro, cujas denominações divididas por instâncias, serviram apenas para dar fluidez ao texto, quer seja na escrita, quanto na leitura.

Um dos objetivos propostos neste trabalho foi identificar o público jovem até 24 anos que compõe a EJA na EMEFIRT. Nessa perspectiva, fez-se necessário traçar perfil que sinalizasse quem são esses sujeitos nos últimos anos. Considerando-se o período da pesquisa, o acesso aos documentos (Ficha de Matrícula) e o estado do arquivo da escola, e optou-se fazer o levantamento desse perfil por amostragem, utilizando 1 turma de cada etapa da modalidade por ano letivo da pesquisa.

O primeiro movimento foi definir o universo pesquisado para atender a regra de representatividade citada por Bardin (2011), que garante rigorosidade da amostragem.

Mediante as Fichas de matrícula, catalogadas nos arquivos físicos da escola ou de forma virtual pelo sistema gestor web¹⁷, coletou-se os dados para contabilizar o número de alunos matriculados durante o período de 2011 a 2017, com restrição de 03 turmas completas por ano, sendo estas, turmas da segunda, terceira e quarta etapa da modalidade, o que resultou no total de 481 matrículas iniciais de todas as idades da EJA nos anos de 2011 a 2017, isso representa 26% do universo da pesquisa, conforme tabela abaixo (Tabela 4).

Tabela 4 – Número de matrículas ativas total das turmas da EJA na EMEFIRT por anos letivos e etapa, conforme a seleção para a pesquisa (1 turma de cada etapa por ano letivo)

ETAPA	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
2º	22	15	20	10	16	11	23	117
3º	42	24	23	11	13	29	31	173
4º	50	29	26	21	21	15	29	191
TOTAL	114	68	69	42	50	55	83	481

Fonte: Sistema Gestor/SEMED (2018).

¹⁷ Ferramenta Web de informação da Secretaria Municipal de Educação.

Foram utilizados dados das Fichas de matrículas de alunos em situação de matrícula¹⁸ ativa até o limite etário dos sujeitos definidos para a pesquisa, até 24 anos. Realizou-se a exploração das fichas de matrículas, sob o intuito de categorizar por ano e faixas etárias, por etapas¹⁹ do ensino da EJA.

Tabela 5 - Número de matrículas ativas até 24 anos das turmas da EJA na EMEFIRT por anos letivos e etapa, conforme a seleção para a pesquisa (uma turma de cada etapa por ano letivo)

ETAPA	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
2º	22	09	09	03	10	06	15	74
3º	12	18	22	09	12	26	29	128
4º	34	24	25	20	20	15	25	163
TOTAL	68	51	56	32	42	47	69	365

Fonte: Ficha de Matrícula/Arquivo EMEFIRT; Sistema Gestor/SEMED (2018).

A tabela 5 apresenta a evolução do número de jovens até 24 anos que procuraram a EJA, no período de 2011 a 2017 na EMEFIRT, revelando a juvenilização naquela escola. Registra-se que a disparidade a maior, na quantidade de matrículas no ano de 2011. Detectamos que naquele ano, são se faziam distinção entre matrículas iniciais e finais (ativas), tornando exigência a partir de 2012, portanto esse número é o número total de alunos matriculados em todas as situações de matrículas. Outra consideração a ser fazer é relativa ao ano de 2014, retratada nesta tabela, quando aconteceu uma reforma na escola, acometendo redução no número de turmas.

Tabela 6 – Percentual de matrículas ativas até 24 anos das turmas da EJA na EMEFIRT por anos letivos, conforme a seleção para a pesquisa (1 turma de cada etapa por ano letivo) em relação ao total de matrículas ativas de todas idades

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	MÉDIA DOS ANOS DE 2011 A 2017
EJA EMEFIRT	59%	69%	81%	76%	84%	85%	83%	76%

Fonte: Ficha de matrícula; Sistema Gestor/SEMED (2019).

¹⁸ O sistema de informação da escola apresenta a situação do aluno no que tange a sua matrícula (ativos, desistentes, transferidos, cancelada, falecido) considerando a diferença entre matrícula inicial e ativa, a qual apresenta um percentual significativo, optou-se utilizar apenas os ativos e levou-se em conta o quesito da razoabilidade frente o fator tempo para executar a pesquisa.

¹⁹ Como existe a flexibilidade legal na nomenclatura pelos sistemas de ensino que podem chamar se referirem a etapas ou fases, na Rede de Ensino Municipal de Castanhal, etapas correspondes as subdivisões das fases do fundamental, como se fossem as séries da EJA. A 2ª etapa Rede Municipal de Educação de Castanhal, equivale aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, portanto, faz parte dos anos iniciais, 3ª etapa, equivale ao 6º e 7º ano, e a 4ª etapa ao 8º e 9º ano.

Desta forma, por meio da representação numérica das matrículas e de proporção, é possível observar a juvenilização na EMEFIRT se apresentando efetivamente a cada ano.

A fim de conhecer o perfil dos jovens que compõe a EJA juvenilizada do EMEFIRT utilizamos a análise da ficha de matrícula para coletar os dados sobre as características acerca da idade, sexo, estado civil, parentalidade e cor/raça. a pesquisa foi realizada com o numero total de jovens até 24 anos selecionados no período da pesquisa: de 2011 a 2017, que totalizou em 365 sujeitos.

No que refere-se a idade dos alunos, categoria relevante neste estudo, decidiu-se expor de forma estratificada com o objetivo de torná-la alinhada tal como os grupos etários, que têm conduzido o estudo desde o início, ao atender parcialmente as categorias contida no Estatuto da Juventude²⁰. Dessa forma, estratificou-se em grupos etários de 15 a 17 anos, 18 a 21 anos e 22 a 24 anos, que possibilitaram a verificação do perfil em relação à idade dos alunos jovens da EMEFIRT.

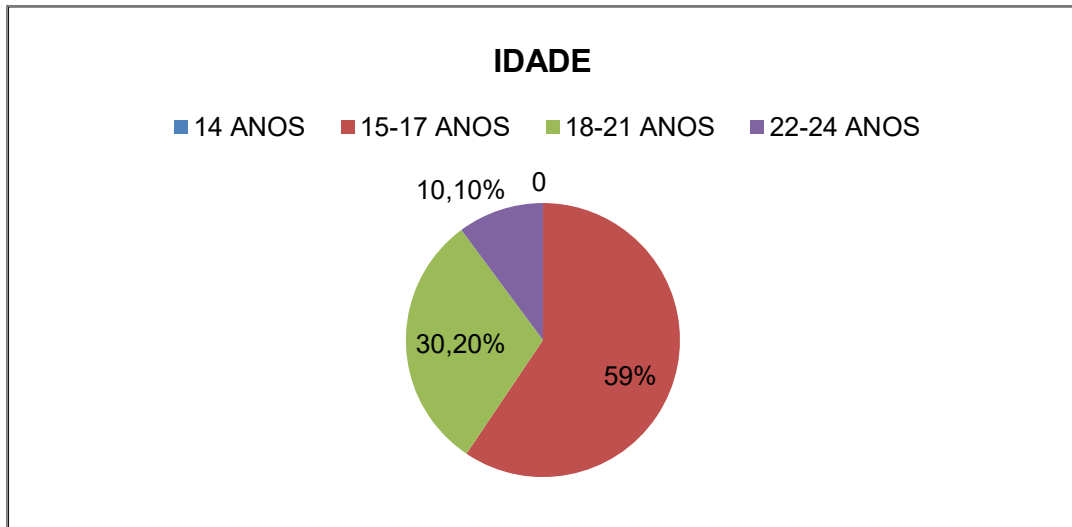
4.2.1 Quanto à idade dos sujeitos pesquisados

Este foi levantado a partir da análise do item 1 - Identificação do Aluno, no subitem 1.4 - Data de nascimento, sobre o foi possível calcular a idade dos mesmos. Ressalta-se que a estratificação, neste caso, obedece parcialmente o agrupamento etário previsto no Estatuto da Juventude.

Em relação à idade, os dados apontam que 59% têm entre 15 a 17 anos, o que representa em números absolutos 216 jovens, por conseguinte, 30,2% na faixa de 18 a 21 anos, ou seja, 108 alunos jovens, e 10,10% de 22 a 24 anos, equivalendo a 36 alunos, fato que ratifica a EJA como completamente juvenilizada. O fenômeno será tratado em outra subseção, com maior aprofundamento, aqui, cabe apresentar como o elemento mais importante na corroboração da pesquisa, portanto, deve-se registrar o âmbito do perfil desse jovem da EJA.

²⁰ No Estatuto da Juventude, a faixa etária que define a juventude é de 15 a 29 anos, dividida em 3 grupos (15-17 jovem-adolescente, 18-24, jovem-jovem e 25-29 jovem-adulto), já citado anteriormente, todavia, a pesquisa a fim de adequar a coleta de dados dos sistemas de informações da escola e nacionais, adaptou a par

Gráfico 1 – Número de alunos nas EJA/EMIFIRT, estratificado por grupo etário no período de 2011 a 2017



Fonte: Ficha de Matrícula dos alunos EJA/EMIRT.

A presença de adolescentes de 12 e 14 anos, totaliza 1,6%, isso requer atenção pelo descumprimento da legislação que define o acesso a partir dos 15 anos. A análise descontextualizada não revela os contextos que levaram ao recebimento da matrícula desses adolescentes, uma vez que, no documento de matrícula, não tinha nenhuma observação sobre as condições de matrículas dos menores. Portanto, não se obteve elementos para realizar inferências acerca disso, a não ser no sentido do descumprimento legal.

4.2.2 Quanto ao sexo dos sujeitos

Este dado foi levantado a partir da análise do item 1“Identificação do Aluno”, no subitem 1.7“Sexo”, que apresenta duas opções: masculino e feminino. De acordo com a contagem dessa classificação, encontrou-se o número absoluto dos jovens nessa classificação.

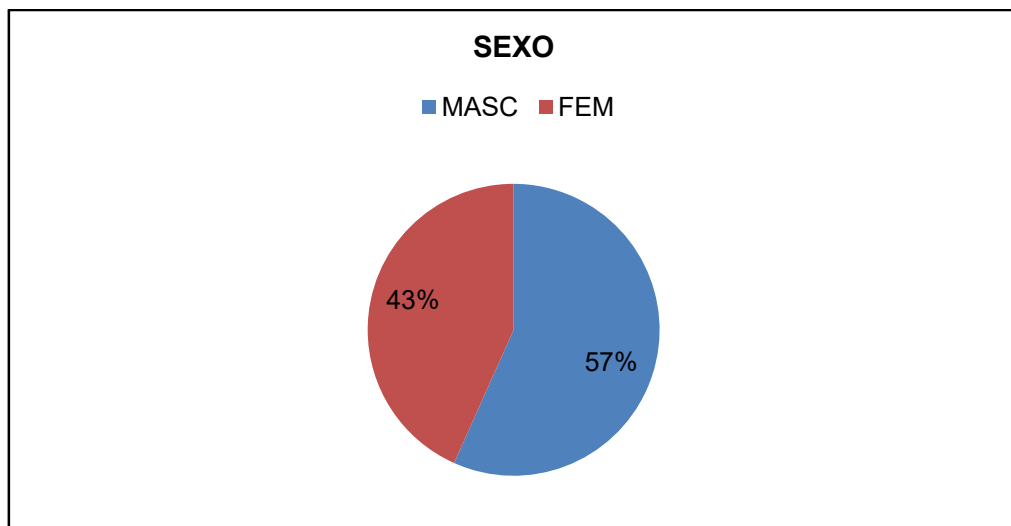
Tabela 7 - Números de alunos com matrícula ativa até 24 anos classificados por sexo no período de 2011-2017 do universo pesquisado

ETAPAS DA EJA	NÚMERO DE ALUNOS COM MATRÍCULA ATIVA ATÉ 24 ANOS POR SEXO	
	MASCULINO	FEMININO
2ª etapa	54	20
3ª etapa	73	55
4ª etapa	80	83
Total	207	158

Fonte: Fichas de Matrícula EMEFIRT/Arquivo EMEFIRT e Sistema Gestor(2018).

Após o cômputo dos números absolutos a fim de efetuar os cálculos de proporções, observou-se que os números obtidos articulam-se com os dados nacionais e do estado paraense, que apresentam o número maior de homens na EJA no território nacional, na ordem de 50,8 7%, em contrapartida de 51,8% de mulheres (INEP, 2018). A EMEFIRT, na amostragem dos anos pesquisados, apresentou 57% de alunos do sexo masculino, em detrimento de 43% do sexo feminino.

Gráfico 2 - Proporção de alunos matriculados quanto ao sexo



Fonte: Fichas de Matrícula EMEFIRT/Arquivo EMEFIRT e Sistema Gestor.

Realizou-se um paralelo com as “obrigações sociais” impostas pela sociedade à mulher, principalmente, quando se considera o fato que a mulher já teve filhos, quesito que dificulta o retorno aos estudos ou o prosseguimento na acidentada trajetória escolar. O índice de gravidez precoce da cidade de Castanhal é elevado, conforme os dados do DATASUS/SINASC²¹ no município de Castanhal/Pará, lócus da pesquisa, 50,2% das crianças nascidas vivas são filhas ou filhas de mães com idade até 24 anos, o que pode se reverberar neste dado.

²¹DATASUS é o departamento de informática do Sistema Único de Saúde do Brasil. Trata-se de um órgão da Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa do Ministério da Saúde, com a responsabilidade de coletar, processar e disseminar informações sobre saúde. Contem no DATASUS a plataforma Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (SINASC) visa reunir informações epidemiológicas referentes aos nascimentos informados em todo território nacional. Nota da autora.

Buscaram-se dados sobre os nascimentos da Cidade de Castanhal para elaborar uma inferência acerca da maioria dos alunos do sexo masculino, em detrimento ao menor número de mulheres.

Tabela 8 – Números e proporção de nascidos vivos de por grupo etário da mãe por ano (2017) de referência e área de residência (Castanhal - Pa)

ANO DE REFERÊNCIA	00-14	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40 ou +	TODOS
2017	19	599	987	772	532	230	57	3.196
%	0,6%	18,7%	30,9%	24,2%	16,6%	7,2%	1,8%	100,0%

Fonte: DATASUS/Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (SINASC) (2019).

Pontua-se que mais da metade dos nascidos vivos no ano de 2017, são filhos de mães até 24 anos. Por analogia, compreende-se que essas mulheres jovens residem em territórios iguais ou similares ao local no qual situa-se a EMEFIRT, portanto, sendo possível, por similaridade, inferir que esta também é uma condição das alunas mulheres da escola pesquisada.

Outra constatação considerada importante é que esses dados binários, masculino e feminino, não são suficientes para caracterizar o perfil do jovem da EJA da EMEFIRT no campo de suas sexualidades, tendo em vista que a ficha de matrícula, não está adequada na perspectiva do registro da classificação da identidade de gênero, pois, mantém-se na perspectiva heteronormativa e isto, na prática, não condiz com as diferentes identidades de gênero que os sujeitos jovens apresentam e vivem suas sexualidades e sentirem representados pelo que verdadeiramente são.

[...] a identidade envolve o sentimento de integração a um grupo de pertencimento, o que é influenciado pelos mecanismos de afiliação e exclusão, isto é, por processos de identificação ou estranhamento, pela demarcação simbólica de quem pode ou não pertencer ao grupo, pela definição do nós e do eles, o que nos leva à representação, ao processo como o outro é representado e ao processo de como eu sou representado a partir do outro (PINHO; PULCINO, 2016, p. 670).

Embora não possa dar essa conotação do verdadeiro perfil desse grupo na escola, esse achado torna-se relevante como um dado mobilizador para a ressignificação e resistências aos mecanismos de exclusão das diferenças sexuais e

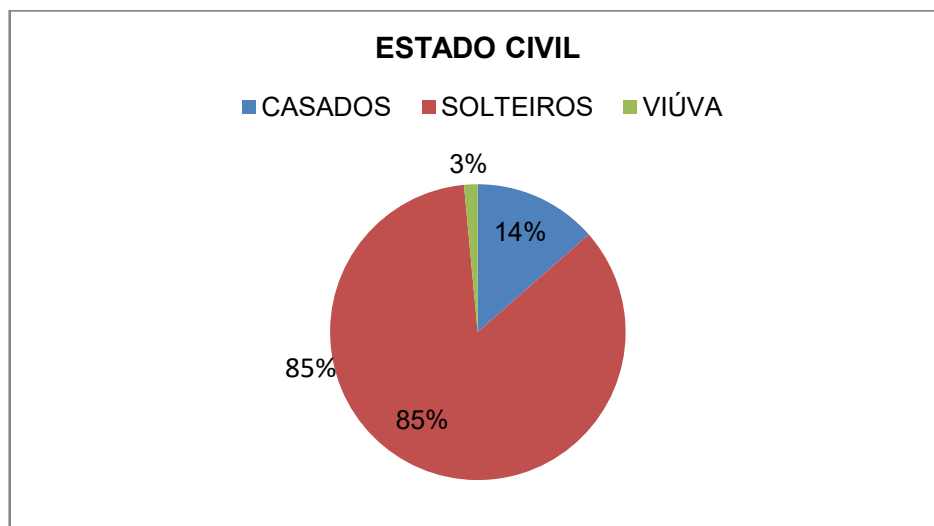
de gênero presentes no cotidiano escolar, em especial, nas turmas de EJA juvenilizada.

4.2.3 Quanto ao estado civil dos sujeitos

Este dado foi obtido por meio da análise do item 2 “Registro Civil”, quando observou-se o preenchimento da subitem “Certidão Civil”, opção nascimento ou casamento, na Ficha do aluno.

Ressalta-se que essa categoria não consegue apresentar com total precisão a realidade da condição de relações afetivas estáveis que esses jovens vivem, pois, as opções descritas no documento não têm essa intencionalidade a priori, mas sim apenas registrar o tipo de documento que o aluno apresenta, foi possível extrair significativa amostragem e tecer comparações com a realidade nacional, por exemplo, além de inferir numa característica dos jovens de classes populares, a busca precoce na constituição de família ou relação afetiva estável.

Gráfico 3 – Condição do estado civil dos alunos jovens até 24 anos



Fonte: Ficha de Matrícula EMEFIRT (2017).

Identificou-se que 13,5% já se apresentam casados(as), enquanto 1,5% apresentou-se na condição de viúva, registrado de caneta sobre as duas opções, o que gerou muito curiosidade acerca do fato. Constatou-se que essa situação está relacionada a um acidente de moto e outra situação de violência do jovem esposo e, diante disso, desvelou-se uma realidade preeminente: **as inserções dos jovens das classes populares em realidades violentas ou em**

situações de risco. Pontua-se que a taxa de mortalidade por homicídios, em Castanhal, eleva-se a cada ano e passou dos 54,04%, em 2014, para 76,34% de óbitos por homicídio em população de jovens de 15 a 29 anos (MAPA DA VIOLÊNCIA²², 2019, grifos nossos).

A juventude castanhalense, nessa mesma faixa etária, também tem sido vitimada fatalmente por acidente de trânsito, e apresentou um coeficiente de mortalidade na ordem de 36,84/100 mil habitantes superando o coeficiente nacional que se encontrava em 26,99 óbitos/100 mil habitantes²³ em 2015(SIM/DATASUS, 2019).

De forma geral, o levantamento apresentou grande quantitativo de solteiros (as), cuja explicação, está relacionada ao quantitativo maior do grupo etário, mais novos dos sujeitos computados, que em tese são demasiadamente jovens para terem relacionamentos amorosos estáveis. Todavia esses dados variam de certo modo dos dados nacionais, apontados pela Estatística de Registro Civil²⁴ que apresentam a demanda de casamentos dos jovens de 15 a 24 anos na ordem de 30,92% do total de casamentos realizados no Brasil em 2017. Todavia, é possível inferir que numa abordagem mais diretiva como o jovem da EMEFIRT, indica o aumento desse percentual de jovens em relações estáveis sem a oficialidade do casamento em registro civil.

4.2.4 Quanto à parentalidade dos sujeitos

Esta categoria foi analisada a partir dos dados obtidos por meio da análise do item 4 “Responsável e Responsável pelo(a) aluno(a)” na Ficha do Aluno, cujo objeto refere-se para identificar minimamente qual a estrutura familiar que esses sujeitos

²²Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2014_jovens.php>. Acesso em: 10 nov., 2018.

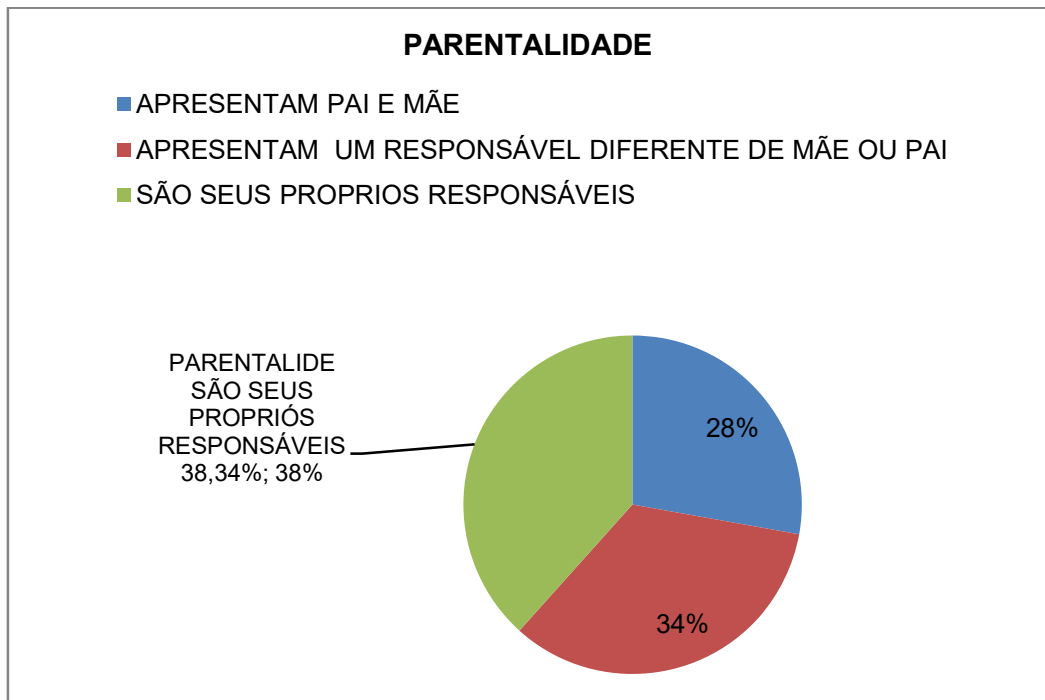
²³ Dados constantes no Radar de Integração da Região de Integração 2018 da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisa – FAPESPA. Disponível em: <http://www.fapespa.pa.gov.br/sistemass/radar2018/tabelas/06guama/tabela_32_numero_de_obitos_por_acidente_de_transito_populacao_e_taxa_de_homicidio_no_transito_2016_ri_guama.html>.

Acesso em: 10 nov., 2018.

²⁴ Dados obtidos na tabela acerca Casamentos, por grupos de idade do cônjuge masculino, segundo os grupos de idade do cônjuge feminino – 2017 do Relatório Estatístico de Registro Civil/ IBGE. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9110-estatisticas-do-registro-civil.html?=&t=downloads>>. Acesso em: 11 nov., 2019.

apresentam, isso poderia garantir o sentimento de pertencimento em dado um núcleo familiar.

Gráfico 4 – Relações de parentalidade dos jovens da EJA



Fonte: Ficha de Matrícula EMEFIRT (2017).

O Estatuto da Criança e Adolescente, lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o do direito à convivência familiar e comunitária na Seção I, artigo 19: “toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990). Quanto isso, não importa como iniciou a família e sim os vínculos afetivos que foram constituídos durante a convivência familiar. Neste sentido, a pesquisa revelou que 38,34% são seus próprios responsáveis, o que alinha-se com a afirmação Margulis (2008) sobre moratória social não exercida pelas classes populares, haja vista a necessidade de tomadas de decisões acerca de sua própria vida, sem o compartilhamento das necessidades básicas de sobrevivência, tais como: moradia, alimentação e transportes. Outro percentual, 33,84% moram com outro responsável que não é nem pai, nem mãe, mas que sejam avós, tios, irmãos mais velhos. Os demais são 27,8% que apresentam na ficha do aluno o nome dos dois genitores, contudo, a pesquisa não conseguiu precisar se ambos convivem e correlacionam com este jovem, como núcleo familiar.

Embora a pesquisa não revele, em face de limitação da fonte, os casos de jovens, no âmbito etário da pesquisa, que moram sozinhos, coabitando entre iguais ou e sendo responsáveis por irmãos menores, por vários motivos, principalmente, abandono após separação dos genitores, ou após situações diversas que ocasionem a desestruturação da família, como morte ou reclusão judicial dos pais, os menores aos cuidados de outrem que também os abandonam ainda e em idade infantil ou na adolescência, a considerar o fator importante no processo da juvenilização da EJA, pois essa criança abandonada e sem direção também abandonará a escola regular se envolvendo numa trama social marcada pela desigualdade. (BRUNEL, 2014).

Fato igual acomete aos jovens da EJA pesquisada, que fazem parte de classes populares, pois a história do abandono da infância e adolescência insere-se em uma trama social do mundo contemporâneo, marcado por um modo de produção excludente, de concentração de renda e, conseqüentemente, de poder. (CÂMARA; MEDEIROS; FERRIANI; GOMES, 2002).

Nesse sentido, este levantamento sugere, portanto, que os fatores familiares podem afetar a vida escolar dos jovens, em especial dos adolescentes que se direcionaram e coloca a escola a segundo plano, pela falta de matricialidade sociofamiliar²⁵, distraíndo-se por festas, amizades e paixões em detrimento da vida escolar. (IDEM, 2002)

4.2.5 Quanto à raça/cor dos sujeitos pesquisados

As informações foram levantadas por meio da análise do item 1 “Identificação do Aluno”, no subitem 1.8 “raça/cor”, da Ficha de Matrícula o qual apresenta seis opções: branca, preta, parda, amarela, indígena e não declarada.

A pesquisa revela uma população na EMEFIRT pouco heterogênea no aspecto cor/raça, o que, de certa forma, destoa daquela realidade visível que

²⁵A Matricialidade Sociofamiliar se refere à centralidade da família como núcleo social fundamental para a efetividade de todas as ações e serviços das política de assistência social. A família, é o conjunto de pessoas unidas por laços consangüíneos, afetivos e ou de solidariedade, cuja sobrevivência e reprodução social pressupõem obrigações recíprocas e o compartilhamento de renda e ou dependência econômica. (BRASIL, MDS, 2009, p. 12), o objetivando a garantia da sobrevivência, o acolhimento de suas necessidades e interesses no convívio familiar e comunitário, enfim, a proteção social. Nota da autora.

observamos nos corredores da escola. Tal fato gera, nesta pesquisadora, a busca de subsídios para entender esse resultado apresentado para, com isso, confrontá-lo com os dados estaduais e nacionais e do município de Castanhal, os quais apresentam nivelamento nas três esferas da federação, no entanto, com significativo distanciamento no perfil da escola pesquisada.

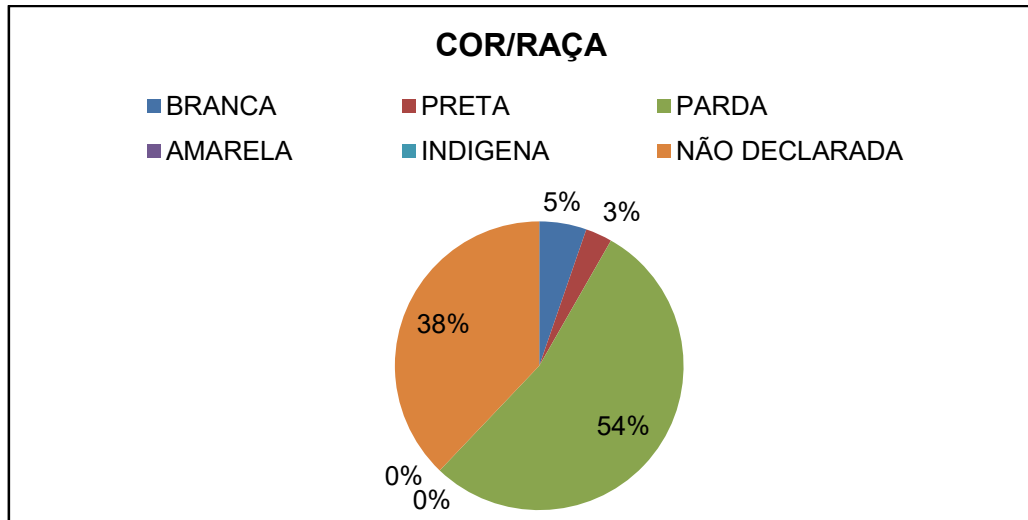
Tabela 9 – Percentual de alunos matriculadas na EJA no Brasil, Pará, Castanhal/Pará e EMEFIRT por cor/raça no ano de 2017

COR/RAÇA	BRASIL	PARÁ	CASTANHAL	EMEFIRT
Não declarada	39%	49%	57%	38%
Branca	15%	5%	6,4%	5%
Preta	5,5%	2,4%	2,3%	3%
Parda	39%	42,8%	34,6%	54%
Amarela	0,4%	0,2%	0,8%	X
Indígena	0,5%	0,7%	0,07%	X

Fonte: Sinopse INEP (2017); Ficha do Aluno da EMEFIRT (2017).

Os dados levantados sobre a raça/cor dos alunos pesquisados, apontam uma homogeneidade dos resultados nas três esferas das redes de ensino, nacional, estadual e municipal), apresentado na tabela 9, o que nos leva a convergir às reflexões insurgidas pelos movimentos pela igualdade étnico-racial que têm discordado acerca das categorias cor ou raça do IBGE: “branca”, “parda”, “preta”, “amarela” e “indígena”. Esse questionamento diz respeito, principalmente, à tríade de categorias branca-parda-preta, e é sobre elas que a análise está centrada. O que se questiona é a existência de uma categoria intermediária entre “branca” e “preta”, que abre aos respondentes a possibilidade de declaração de uma cor mais clara ou “branqueamento” nas respostas (MARX, 1998 apud ANJOS, 2013).

Gráfico 5 – Quanto à cor/ração



Fonte: Ficha de Matrícula EMEFIRT (2017).

O total de 54% de alunos pardos, o que inclui a questão da autodeclaração ou pelo preenchimento do servidor da escola no momento da matrícula, encontra, em contrapartida, os 3% de jovens pretos e os 38% dos não declarados, tal fato merece uma reflexão acerca do uso mais frequente do termo pardo como preferência, quando comparado a preto ou na estratégia da não declaração como forma velada de silenciar o debate sobre relações raciais (ROCHA; ROSEMBERG, 2007). Os dados levantados foram confrontados com o cotidiano objetivo e real das “cores/raças” dos sujeitos da EJA na EMEFIRT, isso permitiu executar essa inferência, mas consciente que se faz necessário aprofundar-se nesse estudo sobre classificação de identificação cor/raça.

Os dados apontam para um alunado composto pela significativa parcela de jovens-adolescentes com idade de 15 a 17 anos, seguida de 18 a 24 anos. Observou-se que prevalece a presença do sexo masculino nas matrículas de EJA na referida escola e, com isso, constatou-se que a mulher jovem tem mais dificuldade de retornar ou dar continuidade nos estudos em virtude, principalmente, da gravidez precoce, sobre a qual as responsabilidades recaem, na maioria das vezes, para as mulheres.

No se refere ao estado civil desse público, a maioria ainda encontra-se solteiro, embora não seja possível afirmar, pelo o percentual, que possam ter relações afetivas estáveis, ao passo que nosso marcador da pesquisa era o registro civil nascimento/casamento. No entanto, esse levantamento conduziu para um achado relevante na caracterização do jovem da EJA, em especial, da EMEFIRT, no

que tange a presença de jovens alunas viúvas, sobre a qual os cônjuges fazem parte das estatísticas que apontam a juventude das classes populares inseridas em realidades violentas ou em situações de risco. Ressalta-se que os casos achados foram: o homicídio e o acidente de trânsito.

Os jovens da EMEFIRT apresentam em suas fichas de matrículas o registro de apenas pai ou mãe e mais de 2/3 ou já assina como responsável de sua matrícula, ou apresenta assinatura de outrem, que não é pai nem mãe. Tal fato aponta que os jovens da EJA são seus próprios responsáveis ou não convivem no modelo familiar tradicional.

A pesquisa revela ainda que, em relação à cor/raça, existe uma heterogeneidade discreta, isso equivale a afirmar que o maior número de alunos são pardos. Contudo, o grande número de não declarados, a soma entre pardos e não declarados, atinge quase 90% dos alunos matriculados. Diante disso, observou-se que existe negligência/descaso por parte de quem preenche a ficha de matrícula ou desconforto na autodeclaração, isso sugere que o item “não-dado” desvela que a população escolar da EJA, na EMEFIRT, é em sua maioria de população negra.

4.3 ANÁLISES DAS CATEGORIAS NOS DOCUMENTOS DA PESQUISA

As categorias analíticas emergiram das análises textuais dos documentos previamente inventariados para a pesquisa, as quais serão interpretadas a luz dos referenciais e inferências.

Dispõe-se nessa seção a seguinte estrutura, inicialmente apresenta-se caracterização do documento para melhor compreensão da fonte documental pelo leitor, classificá-los em micros e macros e apresentá-los quanto a sua funcionalidade, marcos legais que o sustentam e, aplicabilidade ou operacionalização. Seguida da apresentação da formulação das categorias a partir da análise, e por fim as interpretações das categorias e os respectivos resultados.

a) Instância Macro: Parecer CEB/CNE Nº 06/2010/ e Resolução CEB/CNE e Nº 03/2010

Os documentos Parecer CEB/CNE Nº 06/2010/ e Resolução CEB/CNE Nº 03/2010, foram analisados como uma unidade documental, em virtude da natureza

de ambos. Todo Parecer antecede a aprovação dos documentos normativos, portanto, tem a função de garantir as informações técnicas e legais para subsidiar a aprovação ou não do documento para qual o parecer foi emitido. Dessa forma, decidiu-se analisá-los como uma unidade documental, embora os caracterizem individualmente.

4.3.1 Caracterização dos documentos

4.3.1.1 Parecer Nº 6, de 15 de junho de 2010

- Quanto à finalidade:

Instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância.

- Quanto aos marcos legais regulatórios:

Lei nº 9.131/95 no artigo 7º, parágrafo 1; Lei nº 9.394/96 nos artigos 39 a 41; no Decreto nº 5.154/2004, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 6/2010.

- Quanto à aplicabilidade ou operacionalização:

Subsidiar a discussão técnica, política e pedagógica que culminou na aprovação da Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010.

4.3.1.2 Resolução Nº 3, DE 15 de junho de 2010

- Quanto à finalidade:

Instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância.

- Quanto aos marcos legais regulatórios:

Lei nº 9.131/95 no artigo 7º, parágrafo 1; Lei nº 9.394/96 nos artigos 39 a 41; no Decreto nº 5.154/2004, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 6/2010.

- Quanto à aplicabilidade ou operacionalização:

Disciplinar a matéria referente às diretrizes operacionais no que se refere a duração dos cursos, idade mínima para ingresso e certificação tanto nos exames da EJA regular e a EAD.

Pontua-se que, para esta investigação, é necessária a definição/discussões sobre a idade mínima para ingresso na EJA do ensino regular.

Quadro 3 – Formulação das categorias a partir da análise textual

DOCUMENTO 01 e 02: PARECER CEB/CNE Nº 06/2010/RESOLUÇÃO CEB/CNE e Nº 03/2010	
UNIDADES DE REGISTRO/CATEGORIAS:	
Garantia de acesso à educação; Função equalizadora; Jovens/juvenilização.	
SUBCATEGORIAS (o que se repete/convergências)	
Acesso; Defasagem; Equalizar (equalizador, equalizado); Idade certa (idade adequada); Idade mínima; Jovens (menores, adolescentes, adolescência, adolescer); Juvenilização; Qualidade (qualificar, desqualificado, qualificador, qualificação); Reparar (corrigir, correção); Série (série-idade).	
Categorias	Elementos Textuais
Garantia de acesso a educação	<p>[...] a flexibilidade da legislação sirva para possibilitar condições concretas de acesso à educação para esses jovens, porque entende suas condições de vida e de necessidade de trabalho precoce, sua origem pobre, sua escolarização marcada por descontinuidades, repetências, exclusão (BRASIL, 2010, p. 6, grifo nosso).</p> <p>[...] no interior do MEC com o objetivo de debater a situação educacional destes jovens e pensar alternativas para garantir o acesso à educação para esta população (BRASIL, 2010, p. 6, grifo nosso).</p> <p>[...]o Ensino Fundamental está de tal modo ali inscrito que ele se tornou um direito de todos os que não tiveram acesso à escolaridade e de todos que tiveram este acesso, mas não puderam completá-lo [...] (PARECER 2010, p. 8, grifo nosso).</p>
Função equalizadora	<p>[...] se contarem com os devidos recursos, virtualidades importantes para ir fazendo do término da função reparadora novos passos em direção à função equalizadora (PARECER, 2010, p. 9, grifos nossos).</p> <p>[...]oportunidade política do Estado brasileiro no sentido de resgatar parte da dívida histórica que possui com adolescentes, jovens e adultos que não possuem escolaridade básica, por meio de normas vitais para que sua educação seja compreendida como Direito (PARECER, 2010, p.20, grifo nosso).</p> <p>[...]PNAD 2007 demonstram que do total de 10,2 milhões de jovens nesta faixa etária, apenas 50% (5,1 milhões) freqüentavam a escola na série adequada à idade, 1,8 milhão tinham de 1 a 2 anos de defasagem e mais de 1 milhão de jovens apresentavam mais de 3 anos de defasagem idade-série. Com relação aos que não estavam freqüentando a escola, que totalizavam 1,8 milhão de jovens de 15 a 17 anos, apenas 290 mil concluíram sua última série na idade adequada e cerca de 1,3 milhão já tinham mais de 2 anos de defasagem quando deixaram de freqüentar a escola. São dados que revelam uma expressiva demanda potencial pela EJA e que precisam ser considerados em qualquer decisão (PARECER, 2010, p.06, grifos nossos).</p>

<p>Jovens/ Juvenilização</p>	<p>[...] recomendar [...]formas mais adequadas, mais flexíveis, mais criativas de oferecer aos jovens de 15 a 17 anos uma proposta pedagógica que leve em consideração suas potencialidades, suas necessidades, suas expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho (RESOLUÇÃO, 2010, p.2, grifo nosso).</p> <p>[...]favor da alteração da idade para cima, não só uma maior compatibilização da LDB com o ECA, como também o fato de esse aumento da idade significar o que vem sendo chamado de juvenilização ou mesmo um adolecer da EJA. (PARECER, 2010, p.13, grifo nosso).</p> <p>[...] o Estado brasileiro evidenciou o equívoco político-pedagógico ocorrido quando os adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos passam a ser identificados como jovens e assim, juvenilizados, habilitaram-se a ingressar na educação de jovens e adultos (PARECER, 2010, p. 17, grifo nosso).</p>
<p>Base teórica para inferências e interpretações: Arroyo (2013, 2017), Brunel (2014), Canário (2005), Carrano (2014), Dayrell (2011) e Souza (2007).</p>	
<p>Fonte: Elaborado pela autora (2018).</p>	

Optou-se em apresentar os quadros analíticos de todos os documentos para, posteriormente, discorrer sobre as inferências e interpretações, uma vez que foi preciso fazer relações entre achados de ambos os grupos de documentos.

b) Instância Micro: Projeto Político Pedagógico da EMEFIRT

Utiliza-se o conceito de Veiga (2004), quando a autora aponta que o Projeto Político Pedagógico (PPP) tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nessa perspectiva, o PPP da escola foi analisado a partir de sua caracterização como estrutura física, eixos estruturantes e sua intencionalidade social, educacional e pedagógica.

4.3.1.3 O Projeto Político Pedagógico da EMEFIRT

O PPP da EMEFIRT foi elaborado para atender ao exercício do biênio 2016-2017. É um documento composto de 27 (vinte e sete) laudas, dividido por 11 (onze) tópicos temáticos (Apresentação, Dados de Identificação, Objetivos, Justificativa, Diagnóstico Situacional, Caracterização da Escola, Problemáticas Identificadas e Plano de Ação Proposto, Marco Referencial, Disciplinas Complementares,

Programas e Projetos), além dos anexos com planos de ação dos Programas e Projetos. Segundo o texto documental, sustenta-se na concepção progressiva da educação, ancorado na tendência educacional Histórico-crítica ou Crítico social dos conteúdos.

- Quanto à finalidade:

Apresenta-se como documento norteador da unidade de ensino, e que estará permanentemente articulado aos documentos oficiais, em vistas a seguir as orientações dos documentos oficiais, mas preservar as características presentes e oriundas do contexto da escola (PPP/EMEFIRT, 2017, p. 4).

- Quanto aos marcos legal regulatório:

LDBN Nº 9394/96, Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola

-Quanto à aplicabilidade e operacionalização:

Não apresenta formas concretas para utilização do PPP no cotidiano da EMEFIRT.

Quadro 4 – Formulação das categorias a partir da análise textual do PPP da escola

DOCUMENTO 03: PROJETO POLITICO E PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL IRENE RODRIGUES TITAN	
UNIDADES DE REGISTRO:	
Qualidade da educação; Direito a educação; Educar para Cidadania.	
SUBCATEGORIAS (o que se repete/convergências)	
Qualidade, Cidadania, Direito, Inclusão (incluir, inclusiva), Integração (integrar, integradora), Problemas (problemáticas), Aluno (discentes).	
Categorias	Elementos Textuais
Qualidade da educação;	<p>A E.M.E.F. Irene Rodrigues Titan, integrada à comunidade escolar, mantém como objetivo primordial oferecer um ensino e uma educação de qualidade em seus múltiplos aspectos aos seus educandos (PPP DA EMEF, 2015, p. 5, grifo nosso).</p> <p>[...] auxílio ao processo ensino-aprendizagem por meio de práticas diferenciadas na perspectiva de melhoria da qualidade da alfabetização e do letramento (PPP DA EMEF, 2015, p.12, grifos nossos).</p> <p>Assegurar a qualidade do ensino considerando atingir o progresso nos índices avaliativos das instituições reguladoras oficiais (PPP DA EMEF, 2015, p. 8, grifo nosso).</p>

Problemas da escola	<p>[...]extremamente importante que se adicionem novas ações com o intuito de sanar ou minimizar os problemas mais urgentes referentes ao contexto no qual a escola Irene Rodrigues Titan está inserida[...] (PPP DA EMEF, 2015, p.5, grifo nosso).</p> <p>Nesse contexto, é necessário realizar um diagnóstico desses problemas, e, posteriormente, definir enquanto plano de ação para que esta unidade de ensino intervenha sobre essa realidade (PPP DA EMEF, 2015, p.12, grifo nosso).</p> <p>Alto índice de violência, consumo de drogas e indisciplina na escola (PPP DA EMEF, 2015, p.13).</p> <p>[...] o período noturno tem sido marcado por assaltos, tráfico e uso de entorpecentes, facilitando a ação de infratores, na maioria são menores de idade que consomem drogas nas esquinas. (PPP DA EMEF, 2015, p.18, grifo nosso).</p> <p>[...] alguns sujeitos envolvidos na criminalidade do bairro costumam frequentar nossa escola (PPP DA EMEF, 2015, p.18, grifo nosso).</p>
Educar para Cidadania	<p>[...] desenvolver seres humanos conscientes da sua importância no contexto social presente e do mundo que habitam, bem como indivíduos críticos e responsáveis ao pleno exercício da cidadania(PPP DA EMEF, 2015, p.4, grifo nosso).</p> <p>[...] assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos que resulte numa formação integral deste aluno enquanto cidadão crítico, consciente de seus deveres e direitos de bem viverem sociedade (PPP DA EMEF, 2015, p. 4, grifo nosso).</p> <p>[...] aliado a uma escolarização voltada à formação para cidadania pela inclusão ao mundo do conhecimento sistematizado (PPP DA EMEF, 2015, p.7, grifo nosso).</p>
<p>Base teórica para inferências e interpretações: Arroyo (2013, 2014), Carrano (2008, 2014) Dayrell (2011), Freire (1987), Saviani (2008), Veiga (2004) e Vieira Pinto (2010).</p>	

Fonte: Elaborado pela autora (2018) a partir de Bardin (2011).

As categorias foram se materializando de acordo com a definição das unidades de registro e unidade de contexto, definidas por palavras ou pequenas frase e, por conseguinte, agrupadas em “núcleos de sentido” seguindo a recomendação de Bardin (2011), que após a codificação, revelou-se as categorias analíticas para posterior interpretá-las.

Assim, surgiram três categorias do grupo de documentos do âmbito (macro), do Parecer nº 06 CEB/CNE/2010 e Resolução nº 03 CEB/CNE/2010, e três categorias do documento da escola, o PPP (micro). O passo seguinte foi prosseguir com as interpretações à luz dos referenciais.

Quadro 5 – Apresentação das categorias por tipos de documentos

CATEGORIAS MACRO	CATEGORIA MICRO
------------------	-----------------

<ul style="list-style-type: none"> • Garantia de acesso a educação • Função equalizadora • Jovens/Juvenilização 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade da educação • Problemas da escola • Educar para a cidadania
--	---

Fonte: elaborada pela autora (2019).

Os fragmentos textuais citados compõem a primeira categoria, “garantia de acesso à educação”, extraída dos documentos macro e influenciou na constatação de que existe uma grande preocupação em relação a garantia do acesso à escolarização.

Segundo Canário (2005) a escola situa-se como um construto histórico, portanto as mudanças estruturais impostas pelo contexto histórico e temporal também a atinge. A escola vista como instituição tem finalidade é a manutenção do *status quo*, uma vez que, forma os cidadãos, sócio-político culturalmente unificados, integrados e reproduz o *modus operandi* do Estado. As transformações mundiais do final do século XX imprimiram mudanças no modo capitalista de produção e disciplinam na sociedade contemporânea. A escola enquanto instituição também acompanha essas transformações.

A escola mudou na democratização do acesso, a fim de garantir os interesses de uma estrutura de poder, mas não mudou na forma da escola. O modelo de organização da escola, “naturalizada”, anula as possibilidades de professores pensar e agir criticamente sobre os métodos e práticas pedagógicas. Este modelo de escola implica no aparecimento de uma nova categoria social, o aluno como a expressão análoga ao proletário moderno, tendo em vista que se encontra amalgamado nas regras e controle impostas pela escola. Da mesma forma que o professor tende a se tornar agente potente do processo regulador, no qual a escola está contida enquanto instituição estatal, determinada pela democratização do acesso escolar, que potencializa o olhar otimista da educação escolar, investe no capital humano e aposta no retorno desse investimento para o âmbito público, privado, individual e/ou coletivo.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que abre as portas e democratiza o acesso, tornando-se, portanto, menos elitista, a escola, por efeito conjugado das expectativas criadas e da crítica demolidora a que é submetida, é percebida como um aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1970) que, através de mecanismos de violência simbólica, assegura a reprodução social das desigualdades. (CANÁRIO, 2005, p.52)

Nessa perspectiva, entende-se que em dada a forma reprodutivista da escola, a permanência do aluno jovem da EJA é a contradição da democratização do acesso, e que se ele não for excluído da escola, pelas condições materiais de acessá-la cotidianamente (transportes, alimentação, vestuário, regras da instituição escolar incompatível com o horário de trabalho, material escolar) o será por meio da violência simbólica que ele sofrerá pela sua condição juvenil.

Nos documentos observados, nesta investigação, a inexistência do termo **permanência**, ou quase insignificante freqüência de unidades de registros correlatos ao termo, possibilitou inferir que não existem políticas efetivas para assegurar a permanência desses sujeitos na EJA. Por isso, observar-se que a mesma estrutura educacional que garante o amplo acesso a esse público, também o exclui.

Tal afirmativa se consolida ao quantificar os dados da juvenilização neste trabalho, pois, contatou-se a alarmante e descompassada diferença entre número de matrículas inicial de jovens em relação ao número de matrículas finais. Detectamos preliminarmente que das 481 matrículas iniciais do universo da pesquisa, extraímos 365 matrículas finais, que culminou na amostra selecionada, mas que apresenta também o descompasso entre acesso e permanência na EJA juvenilizada na ordem dos 25% a média dos 7 anos pesquisados, resultado não confiável, uma vez que nos anos mais distantes o sistema gestor não contabilizava essas classificações, analisando o ano de 2017, chegamos no patamar de 44%, e com um olhar mais aproximado, é possível deparar-se com os mesmos nomes matriculados inicialmente, anos após anos, fato que sinaliza o ímpeto para conclusão do ensino fundamental na EJA, que demora acontecer ou por vezes nunca ocorre.

O acesso à escola põe em jogo milhões de vidas que até décadas próximas nem cogitavam entrar nesse recinto de promessas salvadora. Suas vidas e de seus coletivos sempre estiveram em jogo, não da sorte, mas da segregação, repressão e inferiorização, do desemprego ou da migração. Entrar no jogo da escola se imagina como o caminho para fugir daqueles jogos perversos. Mudar de destino. [...] Pesquisas mostram que os piores resultados nas avaliações escolares e oficiais e as maiores taxas de reprovação estão nos coletivos pobres, negros, das periferias e dos campos. As mesmas vítimas de tantas segregações históricas. Na escola aprendem uma lição histórica: nem o esforço por ir e permanecer na escola nem o esforço de tantos docentes decidirão o jogo de suas vidas coletivas (ARROYO, 2013, p.63).

Nesta perspectiva, Arroyo (2013) corrobora com Canário (2005) quando apresenta que a resolução dessa condição que a escola (enquanto instituição) se encontra, é usual lançar a responsabilidade aos gestores e docentes, para suprir a discussão necessária ao reconhecimento do processo estrutural e sistêmico de dominação e controle na qual escola, como construção histórica, insere-se.

São gestos sem atores, sem responsáveis de quem cobrar justiça e ética profissional, social e política. O mesmo anonimato que cerca daqueles que exterminaram índios, líderes sem-terra, sem-teto. [...] De quem cobrar responsabilidade ética, dignidade e justiça quando se expõe à humilhação escolas, professores e alunos? (ARROYO, 2011, p.62).

Aos cruzar esses achados, a partir da categoria “qualidade da educação”, extraído da análise do PPP, retrocedeu-se às unidades de contexto que produziram essa categoria. Todas elas apresentam, de uma forma ou de outra, o sentido conjugado no futuro do infinitivo, em uma busca pelo o que **há de vir**. A frequência do termo qualidade²⁶, alinhado aos verbos ou conectivos que a possuem como meta, sugere que persegui-la é o plano. Contudo, um dos resultados mais perversos que atinge a “qualidade da educação” na educação da juventude na EMEFIRT, é o abandono²⁷, pois atingiu o patamar de 67 % em 2017. Isso é expressivo e, em números absolutos, significa que de cada 10 pessoas matriculadas apenas 3 chegam ao final do ano letivo, sem subtrair os índices de reprovação, que também são expressivo, fato que denota empiricamente, que acesso e permanência escolar são lados adversos. Para ratificar tais afirmativas utilizou-se Souza (2007, p. 5), tendo em vista que:

[...] a qualidade do ensino se apresenta com a mesma importância da democratização das oportunidades de acesso à escola. O que se depreende dessa análise é que a repetência não pode ser vista como um fato natural, e, tampouco um ou outro segmento pode ser acusado como o único causador dos resultados insatisfatórios do desempenho no sistema educacional.

²⁶ Embora se saiba de muitas pesquisas que exploram o conceito de qualidade na educação, aqui utilizou-se o conceito semântico: “característica particular de um objeto ou de um indivíduo (bom ou mau), desejável” (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2002).

²⁷ Demonstrativo da taxa de rendimento escolar relativo ao ano de 2017 da EMEFIRT, na pagina 73

Ressalta-se que as assertivas da autora se articulam com as afirmativas de Arroyo (2011), bem como com os achados na investigação em tela, ao reafirmar que:

Os estudos indicam que todo o empenho de implementação de políticas educacionais, a partir da década de 90, voltou-se para elaborar propostas, tendo como eixo o sistema escolar e unidades escolares. Acreditava-se que, através da reestruturação e mudanças na gestão escolar, na elaboração do projeto político-pedagógico e nas formas de participação de alunos, pais, professores e outros segmentos da comunidade escolar, seriam minimizados os problemas da repetência, evasão e distorção série/idade, que continuam como desafios atuais (SOUZA, 2007, p. 5).

O programa Bolsa Escola, implementado em 2001, e posteriormente transformado em Bolsa Família (2004), e o Projovem, instituído em 2005, são exemplos dessas políticas citadas pela autora, contudo, em especial ao Projovem não se apresentou efetiva mudança nos dados nas estatísticas da EJA. A cobertura do programa é baixa, e a transferência de renda como incentivo de permanência também, a exemplo, para o ano de 2019, 180 vagas foram disponibilizadas para a Castanhal, lócus da pesquisa, cuja população de EJA, até 24 anos, atingiu em 2017 3.796 jovens.(INEP, 2017)

Diante disso, entende-se que promover a “qualidade na educação” da educação da EJA juvenilizada, seria a priori garantir para os dois condicionantes, acesso e a permanência, a fim de minimamente assegurar a conclusão dos estudos na etapa fundamental. Por enquanto as análises realizadas revelam que as normativas legais, macros e micros, ou os ignoram, ou resignam-se nas suas incapacidades e limitações institucionais e operativas.

A categoria “função equalizadora” foi identificada nas análises das frações textuais extraídas dos documentos macros, arrolados para a investigação, e a partir de compartilhamentos com os referencias, realizou-se algumas inferências.

O Parecer CNE/CEB 11/2000, que referendou a aprovação da Resolução CNE/CEB 1/2000, mediante a qual estabeleceu as Diretrizes Curriculares para EJA, discorreu-se sobre as funções da EJA, as quais foram classificadas em três: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Reparadora, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado [...].

Equalizadora, vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. **A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.**

Qualificadora, mais do que uma função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (BRASIL, 2000, p., grifos meus).

É significativo refletir sobre essa caracterização da EJA para estabelecer reflexões em relação à função equalizadora e qualificadora, no aspecto intencional da pesquisa, no que se refere a intensa presença de jovens na modalidade EJA da EMEFIRT, que se apresenta na ordem de 76% na média dos anos da pesquisa, mas que sobre para 83% se fizer o cálculo só com o ano de 2017.²⁸

A interpretação que faço, refere-se a indicar que EJA juvenilizada da EMEFIRT, é constituída a partir do público escolar regular interno daquela unidade de ensino, ou advindo de outra, não se enquadra na definição daqueles que se evadiram e precisam retornar à escola, pois, nunca estiveram de fato fora da escola. Esta situação se compatibiliza com a afirmação de Duarte (2015, p.41):

Os dados apresentados mostram que o público que compõe a EJA, especificamente aqueles com faixa etária de 15 a 17 anos [...]. São provenientes do Ensino Fundamental regular, ou seja, as redes de ensino têm produzidos demandas de alunos já escolarizados que migram para a modalidade EJA, a fim de avançar na trajetória escolar.

É sabido que muitos alunos abandonam²⁹ de forma recorrente, mesmo assim, a análise amiúde nas Fichas de matrículas apresentou os mesmos nomes a cada ano letivo, nas mesmas etapas, possivelmente, com as mesmas expectativas que a EJA poderá equalizar para além das distorções de aprendizagens, como também, das desigualdades sociais. A média de retorno em relação ao abandono

²⁸ Tabela 6 – Percentual de matrículas ativas até 24 anos das turmas da EJA na EMEFIRT por anos letivos, conforme a seleção para a pesquisa (1 turma de cada etapa por ano letivo) em relação ao total de matrículas ativas de todas idades, disponível na página 95.

²⁹ O abandono ocorre quando o aluno deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo. Entende-se por evasão escolar a situação do aluno que abandonou a escola ou reprovou em determinado ano letivo, e que no ano seguinte não efetuou a matrícula para dar continuidade aos estudos. Disponível em: <<https://academia.qedu.org.br/censo-escolar/taxa-de-rendimento/>>. Acesso em 12 out., 2018.

em torno de 42%, dados obtido por meio em turma da 2ª etapa dos anos iniciais, (Relação de Matrícula, EMEFIRT,2016/2016)

Nesse contexto, Brunel (2014) tece crítica acerca do desmazelo com os jovens e afirma que o descaso com a educação juvenilizada é o descaso com a nação, pois, um país que falha com a juventude, falha com o povo.

Assim, é possível inferir que é um equívoco pensar que o sentido equalizador aconteça com a disponibilização do acesso precoce aos adolescentes com atraso escolar no ensino regular e que apenas convidando-os para irem para EJA, se instalará o processo equalizador de suas aprendizagens.

Tais questões demandam desafios para a EJA juvenilizada, portanto, a necessidade de manter o otimismo na modalidade como um dos poucos espaços de possibilidade de autotransformação social das juventudes populares, pobres e desvalidas. O desafio posto é implementar políticas integradora: trabalho, educacionais, culturais, saúde, esporte e lazer para suprimir a concepção tutelar da juventude, mas, na ótica da juventude formada por sujeitos de direitos (LEÃO, 2011).

Em outros termos, o prosseguimento da análise textual no documento micro resultou na categoria “problemas da educação”. Os fragmentos textuais sobrepuseram situações de violências, indisciplinas, transgressões de regras, uso de drogas da escola, e delinqüência. Geralmente, sublinhada nos contextos da EJA juvenilizada e, com isso, deduziu-se que a escola EMEFIRT está organizada para o atendimento do ensino regular. E a EJA segue sendo um apêndice e seus sujeitos jovens, um problema.

Considera-se pertinente realizar uma breve descrição do documento PPP/EMEFIRT, no que refere as anotações sobre EJA. Das vinte e sete páginas, consta além do brevíssimo registro dos números de turmas, a descrição do elenco de “problemas”, constante em apenas um parágrafo, que a EJA vêm **recorrentemente** (palavra transcrita do documento) enfrentando.

[...] a juventude vista como problema. Os índices alarmantes de violência, principalmente os homicídios, o tráfico de drogas, o consumo de álcool e de outras drogas, a ameaça da AIDS e a gravidez na adolescência são fenômenos que contribuem para cristalizar a imagem de que a juventude é um tempo de vida problemático (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 106).

A questão não é apenas reduzir a discussão sobre EJA juvenilizada com foco dos “problemas juvenis”, o que se tornou quase emblemática, mas, descontextualizar a juventude das questões da sociedade, isso torna a escola pouco sensível à realidade vivenciada pelos alunos fora de seus muros (DAYRELL, 2011).

A taxa de mortalidade por homicídios, em Castanhal, eleva-se a cada ano e passou dos 54,04%, em 2014, para 76,34% de óbitos por homicídio em população de jovens de 15 a 29 anos (MAPA DA VIOLÊNCIA³⁰, 2019, grifos nossos). Essa realidade atinge a EMEFIRT e os jovens da EJA, a exemplo as análises no apontam jovens viúvas, e seus cônjuges são dados dessa realidade apresentada.

Constatou-se, ainda, que o Conselho Nacional de Educação apresenta preocupação com a EJA juvenilizada, ao sugerir a formalização de recomendações por práticas pedagógicas adequadas e criativas aos jovens-adolescentes, considerando suas necessidades, potencialidade e expectativas em relação as suas vidas e suas culturas juvenis (BRASIL, 2000). Todavia, apenas a recomendação aos sistemas de ensino, que podem ser vagos e insuficientes para assegurar que ações concretas se estabeleçam no cotidiano da EJA (BRASIL, 2000). Para tal, exemplifica-se a inexistência das proposições para a temática no PPP da EMEFIRT.

A categoria “problemas da escola” se coaduna com a categoria “juventudes/juvenilização”, obviamente que essa categoria, mesmo definida a priori para essa investigação, surge no processo de análise conteúdo, no documento micro, não sendo selecionada pela frequência de aparições, mas pela perspectiva da **inexistência** do termo.

Em todo o documento PPP, inexistem os termos **jovens ou juventude**. A estranheza se consolida no entendimento que, em uma escola com representativa, a população juvenil, não os aponta no documento norteador do fazer pedagógico. Fato que instigou a inferência sobre ambas categorias que elas estão sobrepostas: os problemas da escolas são referidos aos jovens, os jovens são responsabilizados pelos problemas da escola, invisibilizá-los talvez seja mais oportuno em tempos de resignação.

As transformações sociais afetam as formas de viver, de ser criança, adolescentes, jovens ou adultos. Afetam as formas de ser e de pensar-se, e

³⁰Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2014_jovens.php>. Acesso em: 10 nov., 2018.

afetam – deveriam afetar – as formas como o pensamento pedagógico, escolar, docente, vê os educandos que chegam às escolas e à educação de jovens e adultos. Mas quem são? Que auto-identidade constroem de ser criança, adolescentes, jovens ou adultos? Os estudos da juventude pode ser um referente para entender para entender essa outra adolescência, outra juventude e outros adultos, e como são afetados pelas transformações sociais, políticas e culturais (ARROYO, 2017, p. 223).

As reflexões do autor conduzem ao levantamento de questões sobre as identidades veladas dos sujeitos da escola, sob a alcunha genérica de aluno. Desse modo, comprovou-se a afirmativa ao levar em consideração a análise textual do PPP, que, por ocasião da seleção das unidades de registros acerca do educando da escola, não obteve-se achados dos seguintes termos/palavras: adolescentes, jovem, jovens ou juventude. Pontua-se que o termo obtido foi: alunos ou discentes.

Se por um lado, a escola busca a generalização de todos como alunos, o que pode ser traduzido como um termo nivelador que coloca todos no mesmo nível de importância, por outro lado, pode acarretar a invisibilização dos sujeitos mais “problemáticos” no ambiente escolar.

É preciso cuidar para que o sujeito jovem não se transforme num problema para a sociedade. Isso pode fazer dele uma nova classe perigosa a ser combatida. Tal postura inibe a compreensão e o investimento em ações baseadas na perspectiva dos direitos. Com esse novo olhar – o jovem como sujeito de direitos –, os problemas que o atingem podem ser vistos como expressão de necessidades e demandas não atendidas. Isso pode resultar no reconhecimento de um campo de direitos que desencadeie novas formas e conteúdos de políticas públicas e, principalmente, práticas que reconheçam a juventude nas suas potencialidades e possibilidades e não apenas a partir de seus problemas (CARRANO, 2014, p. 108).

Dessa forma, deduziu-se que a escola EMEFIRT desconsidera nos seus planejamentos pedagógicos a EJA juvenilizada e ressalta as problemáticas atribuídas aos jovens da escola. A correlação entre juventudes e problemas escolares, impõe a desconstrução de olhares estigmatizados ao jovem da EJA rumo a um olhar dos jovens da EJA para além do muro escolar. Ressalta-se que somente mirando esses adolescentes e jovens nesse olhar, é que pode-se entender quem são nas salas de aula: os mesmos vistos como incômodo fora (ARROYO, 2017).

A última categoria emerge das análises do documento PPP, “educar para a cidadania”. Apresentou-se a partir das unidades de contexto, como um objetivo no planejamento daquela escola.

Do ponto de vista legal, educar para a cidadania é um preceito. A cidadania está presente como o segundo Princípio Fundamental da Constituição Federal de 1988, consta no artigo 2º da LBDN Nº 9394/96 e aponta como uma das finalidades da educação nacional. Portanto, a escola apresenta no seu planejamento recorrentemente argumentos textuais que indicam esse desejo de educar para a cidadania, cumprindo uma prerrogativa legal.

Do ponto de vista pedagógico, educar para a cidadania exige do corpo pedagógico, para além de prescrições sobre a temática nos documentos de planejamento da escola um conjunto de elementos, que partem desde o entendimento da função da educação na sociedade, da concepção de mundo, sociedade e homem que se almeja formar.

E quando Freire (1987) dissertava sobre a Pedagogia do Oprimido, versa sobre o conteúdo programático e a ação educativa. Com isso, convoca para elaboração de conteúdos mediante a situação presente, existencial, concreta, que reflete o conjunto de aspirações do povo, por intermédio da qual a ação educativa é também política e, portanto, não pode prescindir do conhecimento crítico sob a pena de ser fazer “bancária”. Neste sentido educar para a cidadania a EJA juvenilizada, é colocar na agenda pedagógica a reflexão acerca de suas existências como sujeitos de direitos.

De acordo com esse ponto, foram tecidas inferências sobre a dificuldade de sair da intencionalidade prescrita nos planos pedagógicos da escola, para a efetiva educação para cidadania e, até, encontrar elementos para responder essa pergunta.

Segundo Vieira Pinto (2010) a educação no sentido amplo, como processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Insere-se nesse conceito como elementos essenciais a historicidade e a concepção de “homem”. Para o autor, não se pode pretender formar um homem sem um prévio conceito ideal de homem. Este modelo, contudo, é um dado de consciência e, portanto, pertence à consciência de alguém. E, concretamente, de alguém que estar num dado tempo, espaço e em uma definida posição social.

Ainda sob a ótica do professor Vieira Pinto (2010), existem duas formas de educação: a ingênua e a crítica. Na primeira, a educação é o procedimento de transformação do não-homem em homem; na segunda, superior e crítica, a

educação vai se conceber na ação dialógica entre dois homens, que torna a ação de responsabilidade entre os homens.

As análises textuais no PPP/EMEFIRT, além dos registros dos preceitos legais já sinalizados, não revelam qual a concepção de homem em que acreditam e sustentam suas ações educativas, o que incompatibiliza com as intenções concretas da educação para pleno exercício da cidadania,

O conteúdo da educação não está constituído somente pela “matéria” do ensino, por aquilo que se ensina, mas incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional; assim, são partes parte do conteúdo da educação: o professor, o aluno, ambos com todas as suas condições sociais e pessoais, as instalações da escola, os livros e materiais didáticos, as condições locais da escola, etc (VIEIRA PINTO, 2010, p. 45).

Por este ângulo, para Saviani (2008), trata-se em articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo permanente de democratização da sociedade. A prática pedagógica contribui de modo específico para esse fim, quando se coloca a questão da democracia como natural ao processo educativo.

E trazer essas questões para agenda pedagógica da escola juvenilizada é reconhecer os sujeitos dessa escola como sujeitos de direitos em suas vidas não cidadã.

Os lugares tão desumanos a que são relegados – nas submoradias, no subtrabalho, até nas escolas, encontram a explicação nesse não reconhecimento de sua humanidade e cidadania. Suas resistências não são as de serem pensados carentes, marginais, excluídos e até desiguais, mas resistem a esses processos históricos mais radicais. Afirmam-se gente, humanos e cidadãos plenos. As suas lutas por escola, universidade, terra, trabalho, identidades são lutas pelo reconhecimento de sua dignidade humana, por reconhecimento de sua cidadania (ARROYO, 2014, p 194).

Além disso, pontua-se Arroyo (2013) para ratificar que o mínimo que se espera de planos, planejamentos e currículos voltados para a formação humana, de quaisquer idades, em quaisquer escolas públicas desse país, é que mostrem e argumentem às histórias das segregações, como também, as histórias de afirmações. E ainda que se apresentem e expliquem os significados éticos das resistências sociais, culturais, desses coletivos. A EJA continua nesse cenário de resistência, agora com novos atores, os jovens.

CONCLUSÕES

A presente investigação teve como tema de estudo a juvenilização da EJA na Escola Municipal de Ensino fundamental Irene Rodrigues Titan (EMEFIRT) em Castanhal-PA, no período de 2011 a 2017. Focou-se especificamente em analisar a presença de alunos jovens na modalidade, fenômeno chamada de juvenilização da EJA, à luz dos marcos legais que institucionalizaram o acesso do público juvenil e o documento da escola que direciona as ações pedagógicas à modalidade.

A pesquisa foi norteada por três questões de investigação: Quais as implicações da juvenilização da EJA/Ensino Fundamental na E. M. F. “Irene Titan” no Município de Castanhal/Pará? Quem são os sujeitos juvenis da EJA da EMEFIRT? Averiguar como a escola tem atuado frente ao fenômeno de juvenilização? Existe relação da juvenilização da EJA na diminuição de matrículas na EMEFIRT? Os questionamentos suscitados se ajustaram com os objetivos deste estudo que foram: analisar o fenômeno da juvenilização da EJA no período de 2011 a 2017 e as possíveis implicações do fenômeno para EJA na EMEFIRT, circundado pelos objetivos específicos, de identificar o público jovem da referida escola até 24 anos que compõe a EJA atual; averiguar como a escola tem atuado frente ao fenômeno de juvenilização e verificar as relações do fenômeno com a diminuição das matrículas de EJA naquela escola.

O estudo foi sustentado pelos referenciais teóricos sobre as juventudes e EJA, numa perspectiva crítica, operacionalizado por meio de métodos de investigação qualitativa sob a técnica de coleta de dados e categorização da análise de conteúdo.

O primeiro movimento foi exploratório, tanto serviu para o levantamento de dados quantitativos, considerados subsídios auxiliares importantes em todo o processo da análise qualitativa, quanto para a constituição do *corpus* a ser inventariado no âmbito da escola: Ficha de matrícula e Projeto Político Pedagógico da escola na instância micro, e o Parecer CEB/CNE Nº 06/2010 e Resolução CEB/CNE E Nº 03/2010 na instancia macro, cujas denominações divididas por instâncias, serviram apenas para dar fluidez ao texto, quer seja na escrita, quanto na leitura.

Já nesse momento, foi possível constatar que a juvenilização naquela escola é muito superior dos dados estaduais e nacionais. Essa confirmação foi detectada utilizando a análise nas relações de matrículas do período 2011 a 2017, esse esforço garantiu o primeiro dado, a constatação da juvenilização naquela unidade de ensino e suas proporções. A média encontrada é 76% da presença de jovens entre 15 a 24 anos nas turmas das três etapas do fundamental, se sobrepondo percentualmente aos dados estaduais e nacionais, na média de 18% nas duas esferas de governo.

A fim de dar conta do segundo objetivo proposto neste trabalho, que era de identificar o perfil do público jovem até 24 anos que compõe a EJA na EMEFIRT, a opção foi fazer o levantamento desse perfil por amostragem, utilizando 1 (uma) turma de cada etapa da modalidade por ano letivo da pesquisa, atendendo a regra de representatividade, citada por Bardin (2011, p. 127).

A fonte utilizada para o levantamento dos dados quantitativos subsidiários à análise qualitativa foi a ficha de matrícula, acessada nos arquivos físicos da escola ou virtual pelo sistema de informação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), coletei os dados e os contabilizei, atingindo o número de alunos matriculados durante o período de 2011 a 2017, fazendo as devidas triagens, resultou no total de 481 matrículas iniciais de todas as idades da EJA nos anos de 2011 a 2017, o que representa 26% do universo da pesquisa. A fonte permitiu o acesso de informações sobre, idade, sexo, estado civil, parentalidades e cor/raça, o que considerei limitada na composição de um perfil populacional. Desta forma, potencializei a fonte ao estabelecer relações com os dados e outros condicionantes, gerando assim, outras inferências sobre a juventude da EJA naquela escola.

Quanto aos perfis dos sujeitos que compõe EJA juvenilizada ao longo de quase uma década freqüentaram a EMEFIRT, a pesquisa revela que o alunado da EJA naquela escola, é composto pela significativa parcela de jovens-adolescentes com idade de 15 a 17 anos, seguida de 18 a 24 anos. Prevaecem a presença do sexo masculino, quando inferi sobre a dificuldade das jovens de retornarem ou darem continuidade nos estudos, principalmente pela gravidez precoce, cujos cuidados com a prole recai na maioria das vezes as mulheres. Tais inferências foram feitas subsidiadas em dados dos bancos do DATASUS/MS, que apresenta

informações sobre dados de nascidos vivos no Sistema Único de Saúde, confirmando índices elevados de gravidez precoce na população de Castanhal.

No que se refere ao estado civil deste público, a maioria ainda encontra-se solteiros, embora não seja possível afirmar o percentual que possam ter relações afetivas estáveis, uma vez que nosso indicador da pesquisa era o *registro civil nascimento/casamento*. Entretanto, a pesquisa detectou a presença de jovens solteiros, algumas viúvas, e apontou para a situação que é recorrente da população juvenil das classes populares, a inserção em realidades violentas ou em situações de risco, confirmados por meios das estatísticas das causas de mortalidade da população jovem no município, passou dos 54,04% em 2014, para 76,34% de óbitos por homicídio em população de jovens de 15 a 29 anos, segundo o site Mapa da Violência (2019) a exemplo dos casos achados: homicídio e acidente de trânsito.

A parentalidade do jovem da EJA naquela escola foi analisada a partir de dois indicadores, *responsável* e *responsável de sua matrícula*, identificando que mais de 2/3 (um terço) assina como seu próprio responsável ou apresenta assinatura de outrem, que não é pai nem mãe, apontado que os jovens da EJA são seus próprios responsáveis ou não convivem no modelo familiar tradicional o que converge ao conceito de moratória social de Margulis (2008).

Sobre a cor/raça, pelos resultados, existe uma heterogeneidade discreta, os dados apresentam maior número de *pardos*, contudo, é grande o número de *não declarados* somados aos pardos, atinge quase 90% dos alunos matriculados, o que instiga a inferir que, há negligência ou descaso por parte de quem preenche a ficha de matrícula, ou desconforto na auto-declaração, sugerindo, quiçá, que este “não-dado” desvele que a população escolar da EJA na EMEFIRT, é na sua maioria de população negra.

O segundo movimento da pesquisa, foi submeter os textos documentais às análises de conteúdo, emergiram seis categorias *a posteriori*, três de cada documento: garantia de acesso, função equalizadora, jovens/juvenilização, nos documentos da instância macro; qualidade da educação, problemas da escola e educar para a cidadania no PPP (instância micro).

No que se refere a categoria acesso a educação, conclui que existe uma euforia na garantia do acesso a educação, fruto de um processo histórico que precisa da educação como instituição capaz de reproduzir o *status quo*, todavia, em

face ao amplo processo de democratização do acesso, encontra-se contradição na incapacidade de garantir a permanência do EJA juvenil ou vontade política em atacar efetivamente essa situação.

A lacuna nas políticas públicas educacionais, frente a questão da permanência, foi detectada nessa investigação, pela total inexistência do termo **permanência** ou termos correlatos de unidade de registros na análise documental, apresentando o contra senso ao grande número de registro do termo **acesso**. Sugerindo que acesso e permanência apresentam no bojo da escola moderna necessidades (interesses) antagônicas. A escola que discursa sobre a formação para emancipação, é a mesma que se remodela para garantir as estruturas de poder (sociais, políticas, econômicas, culturais). Acerca disso, confirmam-se a exclusão dos jovens da EJA da EMEFIRT, nos discrepantes números de matrículas iniciais em relação às matrículas finais que atingiu o patamar de 67 % de abandono 2017, o que significa que a cada 10 pessoas matriculadas apenas 3 chegam ao final do ano letivo, isso sem subtrair os índices de reprovação, que também expressivo. Este achado faz conexão para discorrer sobre a categoria “qualidade da educação”, extraído da análise do PPP, que emerge com o sentido de meta a ser perseguida, “um por vir”, e só foi possível interpretá-la na interface das demais categorias e em especial da garantia de acesso.

A função equalizadora da EJA, definido nas Diretrizes Curriculares da Educação/CNE/CEB/2000, deve dar cobertura aos trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados, na suas respectiva reentrada no sistema educacional. (CNE/CEB, 2000) No entanto, no sentido restrito, sobre o acesso os jovens-adolescentes prescrita nos documentos analisados, a categoria equalizadora não se sustenta para a EJA juvenilizada da EMEFIRT, isto porque, este público foi sendo constituído a partir do alunado regular, interno daquela unidade de ensino, ou advindo de outra unidade de ensino, isto é, os jovens da EJA sempre fazem parte do sistema educacional, portanto não se enquadra na definição daqueles que se evadiram e que precisam reentrar à escola, pois nunca estiveram de fato fora da escola.

A categoria jovens/juvenilização sobressalta *a priori* na análise documental, e se confirma por ocasião da análise textual. *A priori*, pela necessidade do estudo de

contextualizá-los e entende-los como sujeitos da pesquisa, nessa primeira direção e os estudos sobre juventudes possibilitaram os respaldos teóricos.

A posteriori, constata-se que a concepção de jovem está atrelada aos problemas da escola, em outros termos, indisciplinas, transgressões de regras, uso de drogas e delinquência são situações, estão sublinhados aos jovens da EJA, o que deduzo que a escola EMEFIRT, não está organizada para o atendimento da EJA juvenilizada. Esses achados também se confirmam a partir das descrições no documento PPP/EMEFIRT, no que refere as anotações sobre EJA, a recorrência dos “problemas da escola” se restringem as questões de ordem atitudinais e comportamentais, nenhuma referência sobre ensino-aprendizagem ou didático-pedagógica foi detectada no documento micro. Neste contexto de análise, faz interface com os resultados apresentados sobre a categoria juventude/juvenilização, e minhas inferências se dá no campo da necessidade de reconhecimento da condição juvenil.

Neste ponto, os resultados apontam também que os documentos macros reconhecem as especificidades da população juvenil na EJA, e apresentam recomendações formais e legais, instigando para o reconhecimento das situações de fragilização social, de pobreza, as vivências da injusta distribuição de oportunidades, de expectativas de direito à alimentação, à escola, ao trabalho, e tantas outras condições que a juventudes das classes populares vivem, e portando recomendam-se que sejam observadas pelos sistemas de ensino, contudo os constata-se que não existem implementos nem sociais, nem políticos, nem pedagógicos voltados a EJA juvenilizada no campo restrito e operacional da escola pesquisada.

As constatações apresentadas a partir das categorias analíticas, respondem em parte as questões de investigação dessa pesquisa.

No que se referem às implicações da juvenilização da EJA na EMEFIRT, considera que a contradição entre garantia de acesso e (não) permanência dos jovens, implica na revelação da fragilidade pedagógica para lidar com o público juvenil da EJA, conforme as demonstrações das taxas de rendimento da escola EMEFIRT. Concernente a identificação dos sujeitos juvenis apresentei de forma detalhada acima. Referente à atuação da escola frente ao fenômeno de juvenilização, é possível afirmar, pela análise documental, que os jovens não

aparecem representados no plano pedagógico, mesmo embora os documentos macro tenham feito recomendações em questão, as matrículas amiúde dos mesmos sujeitos, ano após anos garantem que a escola, tem posse desses diagnósticos, mas não tem empreendido esforços para o atendimento à esse público. No que se refere a questão da relação da juvenilização da EJA na diminuição de matrículas na EMEFIRT, não foi possível atingir essa confirmação, se apresentando como um marcador importante para a continuação dos estudos sobre juventudes e EJA, considerando que a realidade visível e os dados estatísticos tem apontado esse fenômeno.

A guisa de conclusão, os resultados fazem parecer que as relações que se instauram entre escola EMEFIRT e os jovens da EJA são pouco entendíveis – cabendo um parêntese: não tenho a intenção de subjetivar esta relação, uma vez que não adentrei nesta análise – mas de reafirmar a necessidade de construir mecanismos dialógicos entre os jovens que adentram a EJA na escola EMEFIRT a fim do reconhecimento duplo, de um lado, pelo jovem aluno, de que a EJA é escola que as juventudes das classes populares acessa para a sua formação no seu espaço-tempo e contextos sociais, econômicos, histórico e culturais, e pela escola, que as juventudes são o seu público contemporâneo que cabe a ela, se auto-configurá-la para atendê-las.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

_____, M. G. Educação de Jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2017.

BAHIA, M. L; GALVÃO, R. F. Castanhal-PA: um estudo avaliativo da “cidade modelo” no nordeste paraense. **Cairu em Revista**, v. 4, n. 6, p. 35-46, jun./jul. 2015.

BARRETO, C. A. **A Política Nacional da Juventude: Assistencialismo ou inovação?** 2012. 254f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2012.

BRANDÃO, C.R. **O que é Educação Popular**. 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/Constituicao/htm>. Acesso em: 05 out., 2017.

_____. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000**. Ministério da Educação: Brasília, DF, 10 maio, 2000.

_____. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Nº LEI Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Ministério de Educação e Cultura. Brasília, DF, 1971. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 25 jun., 2017.

_____. **Educação para jovens e adultos: Ensino Fundamental. Proposta curricular – 1º Segmento**. São Paulo: Ação Educativa. Brasília: MEC, 2001.

_____. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: Brasília, DF, 5 jul., 2000.

_____. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. **Parecer CNE/CEB nº 6/2010, aprovado em 7 de abril de 2010**. Ministério da Educação: Brasília, DF, 7 abr., 2010.

_____. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: Brasília, DF, 15 jun., 2010.

_____. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. **Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Casa Civil: Brasília, DF, 5 ago., 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Subchefia para Assuntos Jurídicos: Brasília, DF, 20 dez., 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) – 2 ed. Câmara dos Deputados: Edições Câmara, Brasília, DF, 25 jun., 2015. (Série legislação, n. 193).

_____. UNESCO: Marco de Ação de Belém. **Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI**. Brasília, DF, abr., 2010. CANÁRIO, R. O **que é a escola? um olhar sociológico**. Porto: Editora Porto, 2005.

CARRANO, P. C. R. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v.1, n. 0, p. 55-67, ago., 2007. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br>>. Acesso em: 13 ago., 2017.

_____, P. **Juventude e ensino médio**: quem é este aluno que chega à Escola. In: *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.*; Carrano, Paulo; Dayrell, Juarez; Maia, Carla Linhares (Orgs), – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CORDEIRO, D. **Juventude nas sombras**: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

DAYRELL, J. A Juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 4 ed. 2015.

_____, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERREIRA, L. D. M. F. **Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos de Ouro Preto/Mg-** Trajetórias e Perspectivas dos estudantes mais jovens. 2015. 133f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, M. Lições de Freire. **Revista Educação Sociedade & Cultura**, n. 10, p. 111-112, 1998. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC10/10-5-gadotti.pdf>>. Acesso em: 20 jul., 2017.

_____, M. **Por uma Política Nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos**. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GIOVANETTI, M. A. G.C. A formação de Educadores da EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

GROPPO, L. A. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Educação em Revista**, v. 45, p. 197-221, jun., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a11n45.pdf>>. Acesso em: 11 ago., 2017.

HADDAD, S.; DI PIETRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação - ANPED**, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago., 2000.

_____, **S.O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Ação educativa, 2000. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2428/1/ejaea.pdf>>. Acesso em: 03 mar., 2017.

JUNIOR, R. S. L. História e Memória da Formação do Bairro do Jaderlândia na Cidade de Castanhal – Pará. **Anais...** São Paulo, jul., 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300110380_ARQUIVO_HistoriaeMemoriadaFormacaodoBairrodoJaderlandia.pdf>. Acesso em: 12 jun., 2017.

LEÃO, G. M. P. Políticas de Juventudes e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. **Juventud é más que una palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. 3 ed. Buenos Aires: Biblos, 2008.

OJIMA, R.; FUSCO, W. Migrações e nordestinos pelo Brasil: uma breve contextualização. In: _____, R.; FUSCO, W. (org.). **Migrações Nordestinas no Século 21 - Um Panorama Recente**. São Paulo: Blucher, 2015, p. 11–26.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Journal Article**, v. 25, n. 105/106, p. 139-165, 1990. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/41010794>>. Acesso em: 14 jul., 2017.

PEREGRINO, Mônica. **Desigualdade numa escola em mudança**: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. 2006. 336f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação)- Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2006.

_____, M. “Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda”. **Cadernos Cedes**, v. 31, n. 84, p. 275-291, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a07v31n84.pdf>>. Acesso em: 27 jun., 2017.

PINTO, A. B. V. **Sete lições sobre a educação de adultos** /Álvaro Vieira Pinto: Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2003. 118p.

PRATA, J. M. “**Somos tão Jovens**”: um estudo geracional sobre juventude na EJA no Município de Mesquita/RJ. 2013. 116f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RABELLO, E. T.; PASSOS, J. S. **Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento**. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com>>. Acesso em: 24 ago., 2017.

ROSÁRIO. M. J. A. O pensamento tecnocrático e autoritário na educação brasileira, de 1964 a 1985. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 69, p. 87-99, set2016 – ISSN: 1676-2584 87 Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr>

SAVIANI D. **Escola e Democracia**. Ed. Comemorativa, Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, M. F.M de. **Política de correção de fluxo**: um estudo avaliativo do Programa de Aceleração da Aprendizagem em Santarém-PA. 177f. Tese. Faculdade de ciências e Letras/ Universidade Estadual de São Paulo/Araraquara, 2007

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: _____, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 11-35.