



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO-CEDUC**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**MARICELIA MIGUEL DE ARAÚJO MARINHO**

**JUVENILIZAÇÃO NA EJA: percursos e perspectivas dos jovens  
da Escola Padre Ibiapina**

CAMPINA GRANDE – PB

2012

**MARICELIA MIGUEL DE ARAÚJO MARINHO**

**JUVENILIZAÇÃO NA EJA: percursos e perspectivas dos jovens  
da Escola Padre Ibiapina**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba -UEPB, como requisito parcial para a obtenção de título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Ms. Elizabete Carlos do Vale

CAMPINA GRANDE – PB

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

M338j      Marinho, Maricelia Miguel de Araújo.

Juvenilização da EJA [manuscrito]: percursos e perspectivas dos jovens da Escola Padre Ibiapina / Maricelia Miguel de Araújo Marinho. – 2012.

44 f.

Digitado.

Trabalho Acadêmico Orientado (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, 2012.

“Orientação: Profa. Ma. Elizabete Carlos do Vale, Departamento de Educação”.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Juvenilização. 3. Prática Pedagógica. I. Título.

21. ed. CDD 374

MARICELIA MIGUEL DE ARAÚJO MARINHO

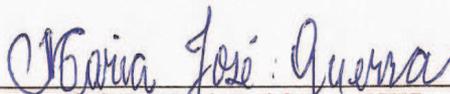
**JUVENILIZAÇÃO NA EJA: percursos e perspectivas dos  
jovens da Escola Padre Ibiapina**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)  
apresentado ao Curso de Pedagogia da  
Universidade Estadual da Paraíba -  
UEPB, como requisito parcial para a  
obtenção de título de Licenciatura Plena  
em Pedagogia.

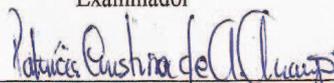
Aprovado em: 19/06/2012



Prof.<sup>a</sup>. Ms. Elizabete Carlos do Vale – UEPB  
Orientadora



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria José Guerra – UEPB  
Examinador



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Patricia Cristina de Araújo Araújo  
Examinadora

CAMPINA GRANDE – PB

Junho – 2012

## DEDICATÓRIA

A minha filha Yasmin Sophia.

Ao meu esposo, Tiago Marinho, pela força e compreensão durante todo esse percurso.

A meus pais, Bento Severo e Josefa Iza, pelos ensinamentos da vida.

A meu irmão e minhas irmãs, pessoas especiais que fazem parte de minha vida.

Enfim, a todos que me apoiaram durante essa jornada.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus que iluminou meus caminhos e deu-me força para superar os obstáculos durante toda essa caminhada.

A minha orientadora, Elizabete, pessoa especial e competente, que me ajudou de forma espetacular para concretização desse trabalho.

A minha filha, Yasmin Sophia, razão de minhas alegrias, pela compreensão e paciência durante esse trajeto tão difícil e gratificante de minha vida.

A meu esposo, Tiago Marinho, por todo apoio e compreensão, não me deixando desistir nos momentos de fraqueza.

Aos jovens da Escola Padre Ibiapina, que através de suas falas contribuíram para a realização deste trabalho.

A minha cunhada, Ana Cláudia, minha irmã, Amanda, e minha sogra, Petronila, por terem assumido a responsabilidade, em períodos distintos, de ficar com minha filha nos momentos que mais precisei.

A todos(as) colegas de cursos, que de forma direta ou indiretamente me deram força nesse percurso, em especial ao inesquecível grupo: Alane, Ana de Fátima e Rosilene, por toda cumplicidade nos trabalhos e pelos momentos memoráveis que passamos juntas.

## RESUMO

O presente trabalho tem como foco central a discussão sobre o processo de juvenilização da EJA, considerando que esse tem sido um aspecto marcante nessa modalidade educativa a partir da década de 1990. O lócus da pesquisa foi a Escola Padre Ibiapina da cidade de Soledade/PB e os sujeitos foram os jovens estudantes de EJA do Ensino Fundamental da referida Escola. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos: refletir sobre o processo de juvenilização da EJA; compreender os motivos que impulsionam os jovens a buscarem a EJA e identificar que perspectivas têm esses jovens ao retornarem a Escola. A partir da temática central do trabalho buscou-se dialogar com alguns autores que discutem sobre a EJA, como: Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, Jane Paiva, Leôncio Soares, entre outros, e, com autores que estudam a temática juventude, como Paulo Carrano, Marília Sposito, Juarez Dayrell, entre outros. Desse modo, o trabalho aborda uma breve retrospectiva histórica da EJA, culminando com o processo de juvenilização dessa modalidade educativa na década de 1990, bem como, uma reflexão sobre a complexidade que envolve a categoria juventude. A partir desses aspectos são apresentados os dados empíricos da pesquisa e uma análise sobre os mesmos. A pesquisa apontou para a compreensão de que mesmo com todas as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia desses jovens, estes, ainda vislumbram a possibilidade de através da continuidade dos estudos, ingressarem no mercado de trabalho, e conseqüentemente melhorem de vida.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Juvenilização. Estudo.

## **ABSTRACT**

The present work has as its central focus the discussion on the process of juvenilization EJA, considering that this has been a remarkable aspect of this type of education from the 1990s. The locus of the research was the School Father Ibiapina the city of Soledad / PB and the subjects were young students of adult education of elementary school to that school. Thus, we defined the following objectives: to reflect on the process of juvenilization EJA; understand the motives that drive young people to seek EJA and identify prospects that have these young people to return to school. From the central theme of the work we attempted to converse with some authors who discuss the EJA, as Sergio Haddad, Maria Clara Di Pierro, Jane Paiva, Leoncio Smith, among others, and with authors who have studied the subject youth, as Paul Carrano, Marilia Sposito, Juarez Dayrell, among others. Thus, the paper presents a brief historical overview of adult education, culminating in the process of juvenilization this educational modality in the 1990s, as well as a reflection of the complexity involved in the youth category. From these aspects are presented of the empirical research and analysis on them. The research pointed to the realization that even with all the difficulties encountered in day-to-day these youngsters, they also foresee the possibility of using the continuity of studies, entering the labor market, and consequently improve their lives.

Keywords: Youth and Adults. Juvenilization. Study.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1. CAPÍTULO: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA.</b> .....	13
1.1. EJA: retrospectiva histórica .....	13
1.2. A EJA no atual contexto histórico: a juvenilização da EJA. ....	18
<b>2. CAPÍTULO: JUVENTUDE E ESCOLARIZAÇÃO: A PRESENÇA DO JOVEM NA EJA.</b> .....	21
2.1. Juventude marco conceitual: o que é ser jovem?.....	21
2.2. A Escolarização dos Jovens e o Fracasso Escolar: O retorno dos jovens as turmas de EJA.....	27
2.3. Os jovens como alunos de EJA .....	30
<b>3. CAPÍTULO: A PRESENÇA DOS JOVENS NA EJA DA ESCOLA PADRE IBIAPINA EM SOLEDADE/PB.</b> .....	34
3.1. A presença na EJA dos jovens da Escola Padre Ibiapina.....	34
3.2. Caminhos que os levam a EJA.....	35
3.2.1. Falta de motivação.....	35
3.2.2. Comportamento Inadequado.....	36
3.2.3. Desistência.....	37
3.3. A busca por uma nova oportunidade.....	39
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	42
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	43

## **INTRODUÇÃO:**

### **Considerações Iniciais**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve sua origem desde o período colonial, tendo como objetivo diminuir o número de analfabetos no Brasil. Atualmente, essa modalidade de ensino passou a atender Jovens e Adultos que se encontram com defasagem idade-série. A partir dos anos de 1990, a EJA passou a acolher a uma crescente demanda de jovens com trajetórias escolares irregulares, trajetórias essas, interrompidas por diversas razões como: necessidade de trabalhar; de assumir responsabilidades mais comuns ao mundo adulto, de “criar filhos”; desmotivação para com a escola, entre outras. Assim, premidos pelas exigências de melhoria dos níveis de escolarização para inserção no mundo do trabalho e/ou manterem-se no mercado de trabalho, esses jovens, cada vez mais, estão procurando retornar a escola através da EJA, o que faz que muitos teóricos considerem que a EJA proporcione, atualmente, um processo de juvenilização.

Desse modo, para entender melhor esse processo de juvenilização da EJA, abordamos, nesse trabalho, possíveis fatores que levam os jovens a procurar, cada vez mais, a EJA; bem como, o que os jovens almejam com o retorno a escola. Tomo como referência empírica os jovens alunos das turmas de EJA da Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Antônio Maria Ibiapina, situada na cidade de Soledade no Curimataú Paraibano.

O interesse pela temática relaciona-se principalmente a experiência profissional. Lecionamos, ocupando o cargo de “professora substituta”, durante um ano, nas turmas do 6º ao 9º ano de EJA da Escola Padre Ibiapina. No decorrer desse período, pudemos observar o aumento de jovens na EJA e sentimos a curiosidade de entender o porquê dessa presença dos jovens nessa modalidade, pois, até então, nossa compreensão acerca da EJA, era a de que se inseriam nessa modalidade de ensino pessoas mais maduras, com idade mais “avançada”.

Diante do que até aqui expusemos, afirmamos que, em suma, o presente trabalho busca refletir sobre a presença marcante de jovens na EJA na referida escola. Nesse sentido, estabelecemos os seguintes objetivos:

- Identificar que perspectivas têm esses jovens ao retornarem a escola.
- Refletir sobre o processo de juvenilização da EJA;
- Compreender os motivos que impulsionam os jovens a buscarem a EJA;

### **Procedimentos Metodológicos**

A presente pesquisa se configura como uma pesquisa qualitativa, que, de acordo com Oliveira (2010), envolve um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas que contribuam para melhor compreensão do objeto de estudo situado em seu contexto histórico e social. Assim, para obtenção dos dados, definimos dois instrumentos considerados fundamentais na pesquisa qualitativa: a entrevista e a observação. A entrevista de acordo Cruz Neto (1998) é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais. No entender de Minayo (1998), o que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala revelar condições estruturais, valores, normas e símbolos, e, ao mesmo tempo, transmitir representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

É válido salientar que realizamos entrevistas com seis alunos das turmas de 7º a 9º ano com idade entre 18 e 24 anos. Desses, quatro são do sexo masculino e dois do sexo feminino. Para a escolha dos jovens entrevistados, selecionamos os mais indisciplinados e aqueles jovens que, no seu percurso escolar, tiveram que largar os estudos para trabalhar.

Como dito anteriormente, o outro instrumento utilizado foi a observação. Essa considerada como forma privilegiada para a obtenção dos dados. Para Cruz Neto (1998, p.59-60): a “ importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais importante e evasivo na vida real”. As observações foram feitas no período de março de 2011 a Abril de 2012. No processo de pesquisa, buscamos focar aspectos como: motivação, disciplina, socialização, perspectiva em relação aos estudos e a evasão.

Como referencial teórico, dialogamos com autores que abordam a temática da juvenilização da EJA, como Brunel (2008), Charlot (2000), Furtado (2009), Carrano (2010), Haddad & Di Pierro (2000), entre outros.

Desse modo, o presente trabalho é estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos uma breve retrospectiva histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, enfocando alguns elementos da trajetória da EJA que facilitem a compreensão de como essa modalidade educativa vem sendo desenhada historicamente até chegar aos anos de 1990, década em que a juvenilização passou a ser um aspecto marcante na EJA. No segundo capítulo, procuramos fazer uma reflexão sobre a categoria juventude, discutindo “o que é ser jovem”, e também, os principais fatores que levam os jovens a procurar a EJA. O terceiro e último capítulo enfoca os dados da pesquisa empírica realizada na “Escola Padre Ibiapina”, ou

seja, a presença marcante de jovens nas turmas de EJA da referida escola e a trajetória desses sujeitos nos seus processos de escolarização.

## I. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: retrospectiva histórica

### 1.1. Contexto histórico

Apesar de ser bastante sistemática, a educação de Jovens e Adultos tem feito parte da história de nosso país desde a época do Brasil colônia. A referência à população adulta, nessa época, era apenas de educação para a doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais missionário que educacional.

Os primeiros alfabetizadores foram os jesuítas que visavam formar a população com base em princípios religiosos, transmitindo normas de comportamento e ensinando ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial. O método consistia no ensino de um conjunto de regras e preceitos religiosos denominados *Ratio Studiorum*<sup>1</sup>, transmitindo basicamente pela oralidade, já que a população ainda não tinha acesso a escolas e aos sistemas de escrita. (*grifo do autor*) (SOEK, 2010, p.7)

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), com a desordem do sistema educacional, produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império voltaremos a encontrar informações sobre ações educativas de adultos devido a algumas reformas educacionais ocorridas no período, as quais preconizavam a necessidade do ensino noturno para adultos analfabetos. A propagação da educação de adultos, no Brasil, ocorreu apenas no transcorrer do século XX, acompanhando a constituição tardia do sistema público de ensino.

Até fins do século XIX, as oportunidades de escolarização eram muito restritas, acessíveis quase que somente às elites proprietárias e aos homens livres das vilas e cidades, minoria da população.

Ao analisar os registros históricos, percebe-se que durante quase quatro séculos, no Brasil, prevaleceu o domínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e não alfabetizados, que gerou o desenrolar de uma educação seletiva, discriminatória e excludente, que mantém similaridade até os dias atuais (SOEK *Apud* PAIVA, 2010, p.7).

No início do período republicano, apesar do descompromisso da União em relação ao ensino elementar, a alfabetização e a instrução elementar do povo ocupou lugar de destaque nos discursos de políticos e intelectuais. Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), “o período da Primeira República se caracterizou pela grande quantidade de reformas educacionais que,

---

<sup>1</sup> Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos

de alguma maneira, procuraram um princípio de normatização e preocuparam-se com o estado precário do ensino básico”. Contudo, apesar dessas reformas, pouco, foi realizado nesse período no sentido de desencadear ações educativas que se estendessem a uma ampla faixa da população. Assim, conforme documento da UNESCO, “as primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução dos jovens e adultos foram implementadas a partir de 1947, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA” (UNESCO, 2008, p.25).

A referida campanha teve uma influencia significativa, pois criou uma infraestrutura nos Estados e municípios para atender a educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais. Duas outras campanhas ainda foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura, a Campanha Nacional de Educação Rural em 1952, e a Campanha Nacional de Educação do Analfabetismo em 1958, ambas obtiveram poucos resultados efetivos. Varias foram às críticas feitas a essas campanhas, como: o caráter superficial do aprendizado, dado ao curto período de tempo de desenvolvimento do programa; a inadequação dos materiais pedagógicos, que não levavam em conta as especificidades dos adultos e a disparidade regional; a falta de formação dos educadores, entre outros.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), foi a partir de 1940, que o Estado brasileiro, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. “Após uma atuação fragmentada, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, do Império e da primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo território nacional.” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p111). Para os autores, essa ação do Estado pode ser compreendida como resposta a ampliação do processo de urbanização e da consequente pressão por mais e melhor qualidade de vida. Desse modo, essa foi uma estratégia para ampliação das bases eleitorais e de sustentação política das reformas que o governo pretendia realizar.

Todavia, foi nos primeiros anos da década de 1960 até 1964, quando o golpe militar ocorreu, que aflorou um momento bastante importante no campo da educação de jovens e adultos. De acordo com documentos da UNESCO (2008), no início dos anos 60, a efervescência político-social do período favoreceu a experimentação de novas práticas de alfabetização e animação sociocultural, desenvolvida pelos movimentos de educação e cultura popular, que em sua maioria adotaram a filosofia e o método de alfabetização proposto por Paulo Freire, voltado para a Educação Popular.

Freire propunha que os processos educativos operassem no sentido de transformar a realidade, e a alfabetização era vista como uma ferramenta propícia ao exame crítico e à superação dos problemas que afetavam as pessoas e comunidades. Sua pedagogia fundada nos princípios de liberdade, da compreensão da realidade e da participação favorecia a conscientização das pessoas sobre as estruturas sociais e os modos de dominação a que estavam submetidos, alinhando-se a projetos políticos emergentes na época. (UNESCO, 2008, p.27).

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos passou por um momento de efervescência política e cultural, eclodindo em diversos movimentos de educação e cultura popular. Alguns exemplos de movimentos empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados na ação política foram: o Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, estruturado em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, a partir de 1961; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da secretaria Municipal de Educação de Natal; e os Centros Populares de Cultura (CPC), vinculado a União Nacional dos Estudantes (UNE).

Com o golpe militar, em 1964, que instaurou a ditadura militar, no Brasil, o governo ditatorial rompeu com essas práticas educativas, eliminando a maioria por serem consideradas subversivas. Assim, a Educação de Jovens e Adultos promovida pela ditadura militar passou a ter como foco central a manutenção da coesão social e da legitimação do regime autoritário, nutrindo o mito de uma sociedade democrática em um regime de exceção. Nesse período, como afirmam Haddad e Di Pierro (2008), a escolarização de jovens e adultos ganhou a feição de ensino supletivo, instituído pela reforma do ensino de 1971, mesmo ano em que teve início o programa de alfabetização de adultos denominado de Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral. Com um funcionamento muito centralizado, o Mobral espalhou-se por todo o país, mas não cumpriu sua promessa de erradicar o analfabetismo durante o seu período de vigência. A iniciativa de maior repercussão derivada do Mobral foi o PEI - Programa de Educação Integrada, correspondendo a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário, como ação educativa posterior ao curso de alfabetização.

Já o Ensino Supletivo, conforme assinalam Haddad & Di Pierro (2000), tinha a “missão” de repor a escolarização perdida; reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola. Entretanto, o Ensino Supletivo foi propagado com recursos escassos e sem uma adequada formação de professores; abriu um canal de democratização de oportunidades

educacionais para os jovens e adultos excluídos do ensino regular, mas ficou estigmatizado como educação de baixa qualidade e caminho facilitado de acesso a credenciais escolares.

Com a derrubada da ditadura militar, em 1985, e a instauração da transição democrática, o Mobral foi extinto e em sua substituição foi estruturada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - Fundação Educar. Essa fundação, que funcionou até 1990, objetivou desempenhar um papel relevante na atuação do Ministério da Educação junto aos Estados, Municípios e organizações da sociedade civil. Quando extinta, a Fundação Educar fez com que as ações de alfabetização de jovens e adultos fossem descentralizadas, delegando-as aos municípios ou às organizações sociais, que frequentemente atuavam em parceria com programas como Alfabetização Solidária ou Movimentos de Alfabetização (Movas).

A extinção da educar surpreendeu os órgãos públicos, as entidade civis e outras instituições conveniadas, que a partir daquele momento tiveram que arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas anteriormente mantidas por convênios com a fundação (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.121).

No entender de Costa (2009), a partir do governo FHC

Foram alicerçadas as bases de uma política educacional tecnocrática cujo objetivo precípua era manter o controle social do Estado e por em curso um processo de privatização das políticas sociais, que teve como marco central o Programa Alfabetização Solidária (COSTA, 2009, p. 74).

O Programa Alfabetização Solidária (PAS) surgiu em 1997, com o objetivo de diminuir as disparidades regionais e os índices de analfabetismo no Brasil. Esse Programa foi voltado para uma alfabetização inicial com apenas cinco meses de duração, sendo destinado preferencialmente ao público juvenil das periferias urbanas onde residem os altos índices de analfabetismo do país.

Já no que diz respeito aos primeiros anos do governo Lula, Costa (2009) entende que não ocorreu modificação na lógica da educação, uma vez que, a redução de recursos para as políticas sociais impostas pelo modelo neoliberal continuou presente, apesar de toda a propaganda oficial sugerir o contrário. No que se refere à EJA, Costa (2009) ressalta:

Para não fugir a tradição brasileira de descontinuidade, o governo Lula lançou o Programa Brasil Alfabetizado (2003), que priorizou financeiramente a ação desenvolvida por entidades “filantrópicas”. A partir do segundo ano, as secretarias estaduais e municipais passaram a receber um percentual maior de recursos, porém o trabalho desenvolvido continuou sendo uma ação educativa pobre para os pobres. Há algumas iniciativas

exitosas, mas são experiências isoladas localizadas principalmente no eixo sul/sudeste. (COSTA, 2009, p.74).

O Programa governamental Brasil Alfabetizado, lançado em 2003, vigente até os dias atuais, objetiva a redução das taxas de analfabetismo no Brasil, e é oferecido em edições anuais, sendo uma a cada ano, com duração em torno de sete meses. Os alfabetizadores são contratados por meio do sistema de bolsa e não possui nenhum vínculo empregatício. Além disso, cada alfabetizador fica responsável por formar sua turma de EJA. Em grande parte, os alfabetizadores não têm formação específica para atuar na área, pois não há uma exigência do programa.

Desse modo, como diz Soek (2010), o Brasil alfabetizado passou por algumas dificuldades devido à falta de material didático, aliadas a falta de experiência e formação pedagógica específica para lidar com esse público. Procurando solucionar os problemas relacionados a material didático adequado, no ano de 2007, foi lançado o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos e, posteriormente, foram ampliadas as políticas públicas voltadas ao incentivo à leitura com o Programa Literatura para Todos.

Para Di Pierro (2010), apesar da EJA ainda está em segundo plano nas prioridades governamentais, houve um grande avanço com sua inclusão nas políticas de financiamento (FUNDEB) e nos programas de assistência aos estudantes (alimentação, transporte escolar e livro didático). Nessa esteira de entendimento, Soek (2010), afirma que essa inclusão da EJA nas políticas de financiamento do FUNDEB, garantiu recursos para ampliar as ofertas de EJA e estimular a expansão de matrículas.

Além do redesenho do próprio programa Brasil Alfabetizado, um importante avanço nas políticas de EJA diz respeito à incorporação dessa modalidade no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), garantido recursos financeiros para ampliar as ofertas de EJA. Com isso, há estímulo à expansão de matrículas, oferecendo oportunidades para que cada vez mais jovens e adultos retomem a escola e continuem seus estudos (SOEK, 2010, p.20).

Desse modo, ao estudar a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, percebe-se que a concepção de educação está fortemente atrelada ao contexto político e ao momento histórico vivenciado. Assim, ao recorrer aos rastros da Educação de Jovens e Adultos, percebemos que a responsabilidade por essa oferta de escolarização sempre foi compartilhada por órgãos públicos e por organizações sócias. Apesar disso, a Educação de Jovens e Adultos sempre teve como marca o viés compensatório e reducionista empregados pelas políticas para

esse setor. Concordamos com Arroyo (2005) quando afirma que precisamos superar esta visão que por décadas foi comum a EJA e aos alunos de EJA:

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos de vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam. (...). Exige-se, pois uma intencionalidade política, acadêmica, profissional e pedagógica no sentido de colocar-nos na agenda escolar e docente, de pesquisa, de formação e de formulação de políticas, a necessidade de pensar, idealizar e arquitetar a construção dessa especificidade da EJA no conjunto das políticas públicas e na peculiaridade das políticas educativas. Constituir a educação de jovens-adultos como um campo de responsabilidade pública (ARROYO, 2005, p.41).

## **1.2 A EJA no atual contexto histórico: a juvenilização da EJA.**

Por várias décadas, como afirma Arroyo (2007), os alunos da Educação de Jovens e Adultos foram vistos nas escolas como evadidos, reprovados, defasados, alunos com problema de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1ª a 4ª série ou da 5ª a 8ª série. Se permanecermos realizando a manutenção desse olhar sobre esses jovens-adultos, não avançaremos na reconfiguração da EJA. Para Arroyo (2007), antes de se observar a trajetória desses jovens-adultos, deve-se enxergá-los primeiramente como aluno, como pessoas com direito a educação, tendo em vista que a EJA só será reconfigurada se esse olhar for revisto, se o direito a educação exceder a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além das carências da trajetória escolar.

Para Paiva (2008), a Educação de Jovens e Adultos foi marcada por duas importantes vertentes.

Existem duas importantes vertentes que consolidaram a educação de jovens e adultos: a primeira, a da escolarização, garantindo o direito à educação básica a todos, independente da idade, e considerando a educação como direito humano fundamental; a segunda, a da educação continuada, como exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais etc. ( PAIVA, 2008, p.03-04).

Apesar do avanço do direito a educação, verifica-se que permanece o desafio de reconhecer esse direito aos sujeitos jovens e adultos, conforme afirma Santos (2008):

O desafio imposto para a EJA na atualidade se constitui em reconhecer o direito do jovem/adulto de ser sujeito; mudar radicalmente a maneira como a EJA é concebida e praticada; buscar novas metodologias, considerando os interesses dos jovens e adultos; pensar novas formas de EJA articuladas com o mundo do trabalho; investir seriamente na formação de educadores; e renovar o currículo interdisciplinar e transversal, entre outras ações, de forma que esta passe a constituir um direito, e não um favor prestado em função da disposição dos governos, da sociedade ou dos empresários (SANTOS, 2008, p.5).

De acordo com a LDB nº 9.394/96, é dever do Estado, garantir a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, assegurando aos que não tiveram acesso à escola na idade adequada as condições de acesso e permanência nesse ambiente educacional. Além do desafio do reconhecimento do direito a educação de jovens e adultos, percebe-se que, após as diversas políticas compensatórias, a grande presença do jovem nesta modalidade de ensino tem se configurado em um amplo desafio para uma nova forma de fazer a EJA.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) imprimiram mudanças conceituais significativas na EJA, principalmente no que se refere ao alargamento do tipo de oferta de programas. Essas mudanças configuraram-se, sobretudo a partir da década de 1990 sendo impossível pensar a EJA restrita a práticas alfabetizadoras e experiências educativas não formais, como era comum há alguns anos. Uma das marcas da redefinição nas práticas de EJA é o rejuvenescimento e heterogeneidade cada vez maior da população atendida nessa modalidade educativa, complexando mais ainda as práticas pedagógicas dos professores. Esses, cotidianamente, convivem com uma situação extremamente complicada: trabalhar com alunos jovens e adultos com múltiplas experiências de trabalho e práticas culturais diversificadas, com histórias de vida escolar marcada por dificuldades de aprendizagem, reprovação e abandono da escola, assim como, com expectativas de aprendizagem diversas e diferentes necessidades de aprendizagem (VALE e OLIVEIRA, 2010).

A juvenilização das turmas de EJA vem sinalizando para a necessidade de novas formas de atuação metodológica e de conteúdos com base em necessidades formativas. Assim sendo, esse rejuvenescimento tem gerado bastantes conflitos nas últimas décadas por parte dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino. O problema tem alcançado amplitudes conceituais e metodológicas, no que diz respeito a como atuar com esses novos sujeitos – os jovens –, já que, até bem pouco tempo, os sujeitos predominantes da EJA eram os adultos. Assim, como afirmam Haddad & Di Pierro (2000):

Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinha tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a colher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p.127).

Muitas vezes, esses jovens são vistos como alunos problemas, que não conseguiram êxito na escolar regular, e que vêm tentar concluir seus estudos de forma mais rápida. Para Dayrell (2007), o que se constata é que, a maioria dos educadores de EJA tende a ver o jovem aluno a partir de um conjunto de modelos e estereótipos socialmente construídos e, com esse olhar, correm o risco de analisá-los de forma negativa, o que os impede de conhecer o jovem real que está em sua frente.

Percebe-se que, a presença de jovens na EJA configura-se, para o professor, como um grande desafio, pois, no geral, esses eram habituados a atender a um público que não tinha acesso a escola, no caso, os adultos, e, hoje, se deparam com outro grupo social, os jovens, com demandas e expectativas bastante diferentes do grupo que, anteriormente, atendiam. Para Haddad & Di Pierro (2000), os adultos, público comum na educação de adultos até a década de 90, veem na escola uma perspectiva de integração sociocultural, já os jovens, novo grupo presente na EJA, mantém com a escola uma relação de tensão e conflito apreendida na experiência escolar vivenciada anteriormente. Além disso, esses dois tipos de sujeitos - jovens e adultos -, pelo lugar que ocupam nos tempos da vida, possuem realidades específicas e, assim, apresentam demandas e necessidades também específicas. É isso que leva alguns educadores a sentirem-se despreparados para atender a esse novo público que frequenta a EJA.

Acreditamos que, dado à ausência e/ou divulgação de estudos sobre a presença marcante dos jovens nas turmas de EJA, os professores se veem no desafio de encontrar saídas metodológicas sobre a situação, passando, muitas vezes, a agirem individualmente sem uma discussão coletiva que possibilite a sistematização das experiências individuais, de forma a levantar elementos teórico-metodológicos que contribuam para o enriquecimento das práticas pedagógicas e que apontem caminhos capazes de responder aos desafios pedagógicos trazidos pela presença dos jovens no cotidiano da EJA.

No próximo capítulo, fazemos uma abordagem sobre o conceito de juventude e esboçamos um perfil dos jovens que procuram as turmas de EJA.

## II. JUVENTUDE E ESCOLARIZAÇÃO: a presença do jovem na EJA

Nos últimos anos, em especial, a partir da década de 1990, a EJA vem sofrendo um processo de juvenilização, sobretudo, desde o momento em que os programas de EJA passam a acolher jovens de origem urbana, que têm como marca uma trajetória escolar mal sucedida, conforme apontam estudos de Haddad e Di Pierro (2000).

Tendo como base os estudos desses autores, Vale (2010) destaca que, por várias razões, o sistema educacional brasileiro tem fracassado, seja, pela oferta de escola de baixa qualidade; pelo ingresso precoce dos jovens no trabalho; pela baixa escolarização dos pais, que ocasiona reflexo na escolarização dos filhos, bem como, pelo despreparo da rede de ensino para lidar com essa população.

Esses aspectos fazem com que a EJA se apresente como alternativa e venha a ser amplamente utilizada por jovens e adultos para o prosseguimento e a conclusão dos estudos, o que infelizmente, tem convertido a EJA em mecanismo de aceleração de estudos para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular. (VALE, 2011, p.).

De acordo com Dias (2009) *Apud* Vale (2011), a presença marcante de jovens na EJA pode ser caracterizada a partir de três grupos:

- a) Alunos em idade escolar (caso do ensino médio) que buscam a comodidade da carga horária reduzida;
- b) Alunos trabalhadores que buscam, na educação, a possibilidade de ingresso e ascensão profissional;
- c) Alunos que, nas escolas convencionais, apresentaram algum tipo de desvio de conduta.

A partir dessas reflexões, nos questionamos: o que é ser jovem? Como pode ser definida tal categoria? Como essa parcela da população se faz presente nas práticas de Educação de Jovens e Adultos? Buscando respostas para tais questionamentos, procuramos saber como conceitualmente é definida a categoria “Juventude”.

### 2.1. Juventude: marco conceitual

Juventude é uma temática ampla e, por vezes, complexa. O entendimento sobre o que é ser jovem remete, no nosso entender, ao esclarecimento sobre essa temática, pois, como afirma Freitas (2009), muitas vezes, há confusão acerca desse termo.

Existe, hoje, no Brasil um uso concomitante de dois termos, adolescência e juventude, que ora se superpõem, ora constituem campos distintos, mas complementares, ora traduzem uma disputa por distintas abordagens. Contudo, as diferenças e as conexões entre os dois termos não são claras, e, muitas vezes, as disputas existentes restam escondidas na imprecisão dos termos. (FREITAS *Apud* FURTADO, 2009, p.38).

Para Furtado (2009), o tema juventude, “para além da adolescência”, aparece como uma nova emergência na década de 1990, e apresenta-se como uma nova problemática para as políticas públicas do país, necessitando de novos diagnósticos e respostas em ações que sejam específicas de acordo com as suas necessidades. No entender do autor, a juventude é amplamente dividida em fases: a sua primeira fase pode ser entendida como adolescência e a fase posterior pode ser apontada como pós- adolescência ou jovens adultos.

Atualmente, nas discussões sobre políticas públicas, uma das tendências é distinguir os dois momentos do período da vida amplamente denominado juventude, sendo que *adolescência* corresponde a primeira fase (tomando como referência a faixa etária dos 12 aos 17 anos, como estabelecido pelo ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente), caracterizada principalmente pela mudanças que marcam essa fase como um período específico de desenvolvimento, de preparação para uma inserção futura; e juventude (ao que alguns agregam ao qualitativo propriamente dito, ou então denominam jovens adultos, ou ainda pós-adolescência) para se referir à fase posterior, de construção de trajetória de entrada na vida social. (FREITAS *Apud* FURTADO, 2009, p.40).

De acordo com Vargas Gil (2011), os organismos internacionais como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) definem juventude a partir do corte etário de 15 a 24 anos, período esse definido como limite mínimo para entrada no mundo do trabalho e máximo para o término da educação básica. No entender da autora, os critérios adotados pelos organismos internacionais tendem a homogeneizar o conceito de juventude, pois não levam em conta os diferentes condicionantes sociais, econômicos e culturais a que estão vinculadas as diversas juventudes. Dessa forma, reportando-se a diversos autores, como Castro (2002), Pais (2001) Carrano (2002) e Dayrell (1998), Vargas Gil (2011), “concebemos” a categoria juventude como um conjunto social diversificado e heterogêneo, como podemos ver nas próprias afirmações desses:

A juventude é tomada como um conjunto social diversificado, perfilando-se diferentes tipos em função de seu pertencimento de classe social, situação econômica, interesses e oportunidades ocupacionais e educacionais (CASTRO, 2002). Destacam ainda as particularidades do ser jovem, a forte influência do contexto social que gera determinados modos de viver a juventude. Referindo-se, por exemplo, às dificuldades de afirmação desse

sujeito juvenil no mundo do trabalho e dos compromissos de mercado, Pais (2001) indica o surgimento da “geração ioiô”, que se vê compelida a retornar à casa/família de origem por não conseguir assumir-se autonomamente. Nesta mesma direção, Carrano (2002) “batiza” a “geração canguru” referindo-se àquela parcela significativa de jovens que não conseguem (ou não querem?) deixar a casa e a vida que os constituiu como “filhos”.

Para Sposito e Carrano (2003), há diferença entre condição juvenil (modo como é significado este ciclo de vida) e situação juvenil (percursos desta condição juvenil em seus diversos recortes). Dayrell (1998), nesse sentido, reafirma a inexistência de um único modo de ser jovem nas camadas populares, ainda que a diversidade dessas manifestações tenham como base as condições sociais (classes sociais, de gênero e de territórios). Os códigos culturais (etnias, identidade religiosa e valores) também ocupam espaço importante na condição juvenil (VARGAS GIL, 2011, p. 30,31).

De modo geral, a juventude sempre foi vista como a passagem da infância para a vida adulta, mas, hoje, percebemos que os jovens estão assumindo responsabilidades “antes de adulto” cada vez mais cedo. Podemos citar, como exemplo, a responsabilidade de um casamento, de criar um filho, de trabalhar, de administrar uma casa, atividades essas, que, já foram vistas, em outros tempos, como papel desempenhado na fase adulta. Hoje, presenciamos os jovens “com vivências que, há alguns anos, serviam de modelo para a passagem da infância para a vida adulta”. (FURTADO, 2009, p.49).

Nesse sentido, pode-se afirmar que “juventude”, de forma ampla, engloba a adolescência, pois aparece como a fase inicial da juventude e é marcada por aspectos sociológicos que, por sua vez, marcam a sua transição para a fase jovem - adulto. Essa etapa da vida é marcada por uma grande heterogeneidade, devido a aspectos sociais, históricos, culturais e relacionais que, através das diferentes épocas e de processos históricos e sociais, vieram adquirindo denotações e delimitações diferentes. Portanto, conforme afirma Furtado, “os lugares de participação vivenciados pelos/as jovens, o contexto de suas experiências, relaciona-se com o processo psicossocial de construção da própria identidade, o que caracteriza a sua juventude.” (FURTADO, 2009, p. 42).

Para Dayrell (2011), não é possível encontrar “a juventude” em estado puro. “Não há uma juventude *em si* e que, apenas, possa ser nomeada conceitualmente, sem referências a um conjunto situacional de fenômenos que a concretizem”. (DAYRELL, 2011, p.15). Nesse sentido, Dayrell trabalha com a ideia de “condição juvenil”, por entender que, quando se fala em “condição juvenil”, atribui-se um significado a esse momento do ciclo da vida, “no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo

como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc”. ( DAYRELL, 2011, p.17).

De acordo com Borba (2003), num artigo sobre “O estado do conhecimento sobre juventude e educação”, Sposito (2002), faz uma revisão exaustiva sobre a categoria “juventude” a partir de vários autores que discutem sobre a temática, deixando claro que os esforços para a compreensão dessa categoria são de difícil configuração, pois os critérios que a constitui, enquanto sujeitos, são de ordem histórica e cultural. Borba (2003) enfatiza ainda que o referencial teórico produzido por Sposito permite perceber a polissemia como questão inerente à investigação sobre juventude. Nessa esteira de entendimento, Frigotto (2011) afirma que não é possível tomar a juventude como uma abstração, mas, como sujeitos concretos, o que resulta daí, a existência de várias juventudes. “Juventude no singular apenas existe enquanto definição geracional para caracterizar a população entre 16 e 29 anos de um país ou determinada região” (FRIGOTTO, 2011, p.98).

Desse modo, partindo do entendimento defendido pelos autores acima citados, de que não existe juventude no singular, mas, várias juventudes constituídas a partir de uma perspectiva histórico-cultural, demarcadas, portanto, pela cisão de classes sociais, é que procuramos entender quem são os sujeitos jovens cuja presença é marcante na EJA atualmente.

A presença marcante de jovens na EJA é definida por Brunel (2004) como um “fenômeno dos anos 90”. Para a autora, “fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais fazem com que muitos jovens procurem cada vez mais esta modalidade e a cada ano mais precocemente” (BRUNEL, 2004, p. 19). Essa afirmativa é corroborada pela Constituição Federal de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que imprimiram mudanças conceituais significativas na EJA, principalmente no que se refere ao alargamento do tipo de oferta de programas.

No entender de Furtado (2009), esse é um fator marcante, mas, não é o único responsável pela grande presença dos jovens na EJA. Para a autora, a perda da “linearidade”, ou seja, “as vivências que, há alguns anos, serviam de modelo para a passagem da infância para a vida adulta, deixaram de acontecer com maior frequência na ordem e no tempo que era estabelecido pela sociedade” (FURTADO, 2009, p.49). Até pouco tempo, era bem mais comum encontrarmos na EJA uma grande parcela de pessoas adultas. Todavia, hoje, a realidade é bem diferente, ou seja, há uma parcela bem maior de jovens do que de adultos na EJA.

Conforme afirma Haddad (*Apud* Vale, 2010), tais mudanças configuraram-se, sobretudo, a partir da década de 1990, sendo impossível pensar a EJA restrita a práticas alfabetizadoras e experiências educativas não formais, como era comum há alguns anos. No entender de Vale (2010), uma das marcas da redefinição nas práticas de EJA são o rejuvenescimento e a heterogeneidade cada vez maior da população atendida nessa modalidade educativa, complexando, mais ainda, as práticas pedagógicas dos professores.

Estes, cotidianamente convivem com uma situação extremamente complexa: trabalhar com alunos jovens e adultos com múltiplas experiências de trabalho e práticas culturais diversificadas, com histórias de vida escolar marcada por dificuldades de aprendizagem, reprovação e abandono da escola, bem como, com expectativas de aprendizagem diversas e diferentes necessidades de aprendizagem. (VALE, 2010, p. 7).

Como é possível perceber, a juvenilização da EJA é um fenômeno atravessado por questões socioeconômicas, cognitivas, pedagógicas, assim como, decorrente do amparo legal.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, definidas pela Resolução CNE/CEB 1/2000 e respaldadas pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000, cujo Relator foi o professor Carlos Roberto Jamil Cury, determinam que a idade inicial para matrícula em cursos de EJA é a de 14 anos completos, para o Ensino Fundamental, e à de 17 anos, para o Ensino Médio. Essa redução da idade mínima para a entrada nas séries iniciais da EJA, em decorrência do crescimento do número de alunos/as com distorção idade-série, amplia ainda mais o número de alunos jovens matriculados nessa modalidade (BRASIL, 2000). Devido a essa possibilidade, ocorre um aumento de alunos jovens matriculados na EJA, mas, posteriormente, há uma alteração da idade mínima para o ingresso na EJA, 18 anos, conforme o parecer CNE/CEB nº: 23/2008<sup>2</sup>. De acordo com o parecer, a redução da idade dos jovens para o ingresso na EJA estava induzindo os jovens a migrarem do ensino regular para as turmas de EJA.

O novo Parecer promove a alteração da idade mínima para início dos cursos de EJA para 18 anos, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, e solicita ao Ministério da Educação que envie projeto de lei para o Legislativo, preconizando a mesma alteração na LDB, da idade para os exames ditos supletivos. Os argumentos passam pela alegação de **juvenilização** da EJA, o que evitaria, no entender do CNE, uma “migração perversa” do ensino sequencial regular para a EJA e a compatibilização do conceito de jovem entre a LDB e o Estatuto da Criança e do Adolescente. [...] O Parecer ainda recomenda o estabelecimento do “ano de 2013 como

---

<sup>2</sup> Parecer CNE/CEB nº 23/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008>

data para finalização do período de transição, quando todos os sistemas de ensino, de forma progressiva e escalonada, atenderão na EJA, apenas os estudantes com 18 (dezoito) anos completos” (PARECER CNE/CEB nº: 23/2008, p.2).

Entretanto, de acordo com outro Parecer da CNE/CEB, o Parecer de nº 6/2010<sup>3</sup>, a redefinição da idade mínima para de 18 anos para ingresso nos cursos de EJA, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Médio, não foi aprovada pelo MEC, que solicitou à CNE/CEB a revisão do aspecto do Parecer nº 23/2008 e da proposta da Resolução, que define sobre a idade mínima para ingresso na EJA. Desse modo, não foi consolidada a alteração da idade para a matrícula nos cursos de EJA, permanecendo 15 anos como idade mínima para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio. O argumento era o de que a proibição de ingresso dos menores de 18 anos na EJA poderia se configurar como uma dupla exclusão do direito a educação, destacando, nesse sentido, a formação original da LDB, que não fixou idade de ingresso em cursos de EJA. O entendimento é o de que, há especificidades para este atendimento que não competem com a educação chamada regular e que não pode ser alterada, por ser matéria de prerrogativa congressional.

Para se ter uma ideia da presença dos jovens na EJA, elencamos, a seguir, alguns dados sobre algumas características censitárias deste grupo etário. De acordo com dados do último censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em números absolutos, são 10.262.468 jovens na faixa etária de 15 a 17 anos. Carrano (2007) faz uma reflexão sobre esses dados e aponta para o seguinte.

Assim, 18% dos jovens nessa faixa etária não frequentam a escola. E, 55% do número total de jovens que a frequentam não terminaram o Ensino Fundamental. Vale lembrar que eles deveriam estar já inseridos no Ensino Médio, caso não houvesse distorção idade/série. Quanto ao mercado de trabalho, 29% já possuem alguma inserção, sendo que 71% deles recebem menos de um salário mínimo. Com certeza, são essas as frações dos jovens que entram mais cedo no mercado de trabalho e largam mais cedo a escola, antes mesmo do tempo mínimo obrigatório de escolarização e de proteção ao trabalho. São eles que evadem, abandonam, repetem anos na escola por não conseguirem acompanhar os ritmos definidos pela cultura escolar. São eles que buscam o ensino noturno e a Educação de Jovens Adultos para permanecerem estudando, o que demonstra que, apesar dos fracassos, o valor da escola ainda é relevante (CARRANO, 2007, p.18).

---

<sup>3</sup> \_\_\_\_\_ nº 06/2010 aprovado em 7 de abril de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

Esse processo de escolarização de baixa qualidade vivenciado pelos jovens termina por produzir um contingente de analfabetos funcionais alarmante, conforme resultados do censo de 2000, demonstrado no quadro abaixo.

Taxa de Analfabetismo funcional da população jovem (15 a 24 anos de idade), por sexo, segundo as grandes regiões (1991 e 2000).

REGIÃO	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES
Brasil	30,1	23,3	18,5	12,8
Norte	41,3	32,8	26,8	20,0
Nordeste	51,5	37,9	34,3	22,4
Sudeste	18,9	15,2	9,9	7,2
Sul	15,4	13,4	7,6	6,1
Centro-Oeste	24,9	18,7	13,2	9,5

Fonte: IBGE, Censos Demográficos 1991 e 2000.

No quadro, percebemos que as taxas de analfabetismo funcional são maiores para homens do que para mulheres em todas as regiões. Vale salientar que a maioria dos jovens que recorrem a EJA já vivenciaram situações de insucesso no seu processo de escolarização que terminam por expulsá-los da escola. Dessa maneira, quando os jovens percebem que estão num patamar de desigualdade em relação aos demais, eles também percebem como diz Furtado (2009) que estão perdendo esse ‘jogo’ escolar e, com isso, começam a utilizar algumas estratégias como, por exemplo, se retirar desse jogo. Essa retirada é conhecida como evasão, abandono e repetência.

## **2.2. A Escolarização dos Jovens e o Fracasso Escolar: O retorno dos jovens as turmas de EJA**

Conforme já afirmado, nas turmas de EJA existe uma grande parcela de Jovens com histórico de “fracasso escolar”. Esse termo está posto em destaque pois, de acordo com Charlot (2000), não existe fracasso escolar, o que realmente existe são alunos em situação de fracasso, os quais vivenciam e/ou vivenciaram circunstâncias que contribuem para o seu insucesso escolar. Assim, para Charlot (2000), o que existe “são alunos fracassados, histórias escolares que terminam mal”. Esses alunos, essas histórias escolares devem ser consideradas objetos de análises, e não, algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 16).

Alguns alunos, como afirma Brunel (2008), por não terem conseguido êxito no processo de escolarização, não correspondendo assim satisfatoriamente a certos saberes e competências que lhe são exigidos na escola, muitas vezes, são classificados como fracassados, sem uma análise mais delineada de seu histórico ou de seu entorno. É muito

importante levar em conta a singularidade deste aluno e sua história particular, uma vez que, ele é um ser humano original, de acordo com esses princípios, ficará bem mais fácil de entendê-lo. Pois, esses alunos, muitas vezes, são vítimas de uma leitura negativa da situação vivenciada, sendo considerados como alunos com deficiência, carência e lacunas, o que dificulta, ainda mais, o seu processo de escolarização. No entender de Charlot (2000), é preciso se fazer uma leitura positiva desses alunos e antes de começar a rotulá-los deve-se, primeiramente, questionar, “o que está acontecendo com este aluno?”.

A leitura positiva busca compreender como as “situações de fracasso” foram se estabelecendo na trajetória escolar desse educando, e não somente o desfavorável, o que ele não fez; o que ele não pensou; o que ele não entendeu. Essa posição favorecerá uma melhor compreensão da vida escolar do estudante e proporcionará uma maior possibilidade de superação do “fracasso escolar”. De acordo com isso, para Charlot:

A experiência escolar do aluno em situação de fracasso traz a marca da diferença e da falta: ele encontra dificuldades em certas situações, ou orientações que lhe são impostas, ele constrói uma imagem desvalorizada de si ou, ao contrário, consegue acalmar esse sofrimento narcísico que é o fracasso. (CHARLOT, 2000, p. 17-18).

Neste sentido, Charlot (2000) ressalta que o aluno com o sentimento de fracassado, pode sentir-se incapaz em termos de aprendizagem, o que termina por reforçar a ideia de que o fracasso escolar é de única responsabilidade dos mesmos, “o problema é que tal fato pode se constituir num entrave para um possível sucesso escolar” (p.21). Para o autor, situações como a de fracasso pode ser superada a partir do momento que se deixa de dar tanta ênfase aos pontos negativos do aluno e passa-se a observar e valorizar o que eles sabem e gostam de fazer. Brunel (2008) argumenta que não se deve apenas olhar o aspecto contraproducente da situação, não se deter somente nas suas carências e deficiências, mas prestar atenção em outras coisas que os alunos possam fazer também. Quem sabe assim, ficará mais fácil de (re)constituir o lugar simbólico desses e conseguir superar o rótulo de fracassados que frequentemente a comunidade escolar os impõe, retomando, com eles, sua posição de sujeitos no processo educativo.

O olhar do jovem sobre si mesmo como fracassado pode acarretar uma enorme barreira que gera a impossibilidade de permanência dos mesmos nas turmas da EJA. Eles já chegam com um preconceito sobre si próprio e se consideram incapazes de ingressar de corpo e alma no processo ensino-aprendizagem. Para Charlot (2000) é importante reconhecer que esses jovens possuem capacidades individuais, para que assim, eles possam adquirir

novamente um sentimento de pertença ao espaço escolar, perdido na maioria das vezes, ao ingressarem na EJA. Esta perda ocorre frequentemente, devido a um sentimento de inferioridade advindo de diversas repetências, de histórico de violência, de exclusão da escola regular, do envolvimento com drogas, do abandono da família, entre outros fatores.

Diante disso, é possível perceber que, no geral, os alunos jovens possuem um histórico bem recheado de fatores que os faz ficar desmotivados e sentindo-se como verdadeiros fracassados. Mas, é necessário se questionar: “o que acarreta tal fracasso?”; “O que leva esses alunos a desistirem e/ou a serem expulsos das escolas regulares?”; “Será que existe um fator que possa explicar tudo isso?”. A sociologia da reprodução afirma que o que leva o aluno ao fracasso escolar é a origem social, isso porque, geralmente, nas salas de aulas, o maior número de alunos ditos fracassados vem de famílias de baixa renda, isso significa que há uma comparação entre as posições sociais dos pais e as posições escolares dos filhos. No entanto, Charlot critica essa afirmação, pois, para ele:

Pode-se fazer a hipótese de que existe uma ligação entre os recursos financeiros da família, seu nível cultural, as práticas educativas que ela implementa e o sucesso dos filhos no aprendizado da leitura. Mas não sabemos como esse sistema de mediações funciona, não sabemos que é que produz, como e por quê. A origem social não é a causa do fracasso escolar [...]. É verdade que o fracasso escolar tem alguma coisa haver com a origem social, mas a origem social não produz o fracasso escolar. (CHARLOT, 2000, p.25).

Nas palavras de Charlot, quando a família apresenta determinado nível social e cultural, conseqüentemente, isso incidirá numa maior probabilidade de os filhos alcançarem sucesso escolar. O que não implica em dizer que se a família tem baixo nível social e cultural não seja possível de os filhos alcançarem êxito na aprendizagem. Se esse fosse o caso, não existiriam tantos exemplos de vida, de pessoas pertencentes a famílias sem nenhuma escolaridade e com péssimas situações financeiras, em alta, hoje na sociedade, tudo em decorrência dos estudos. Esse é um estereótipo já construído no contexto social que precisa ser revisto. Para melhor esclarecer que os alunos em situações de fracasso não são deficientes socioculturais, Charlot faz referência a Jonh Ogbu, que explica que existem três deficiências que tentam explicar os fatores responsáveis pelo fracasso escolar:

Em primeiro lugar, a teoria da privação: a deficiência é o que falta para os alunos terem sucesso na escola. Em segundo lugar, a teoria do conflito cultural: a deficiência é a desvantagem do aluno cuja cultura familiar não esta conforme com a que o sucesso escolar supõe. Em terceiro lugar, a teoria da deficiência institucional: neste caso a deficiência é gerada pela própria instituição escolar em sua maneira de tratar as crianças das famílias

populares (currículos programas, expectativas dos docentes...) (JONH OGBU apud CHARLOT, 2000, P.26).

Vale salientar que Charlot não está preocupado, nesse contexto, em analisar a legitimidade dessas teorias, mas como está sendo apresentada a questão das deficiências. Tais teorias caminham no sentido da sociologia da reprodução, a qual responsabiliza o meio social ou a divisão social de classes pelo insucesso escolar, ou seja, a deficiência do aluno não é cognitiva, mas sociocultural. Ou seja, os alunos pobres são vítimas de um sistema perverso de divisão social de classes. Sobre esse aspecto Charlot (2000) afirma:

É verdade que certas crianças não conseguem adquirir certos conhecimentos. É verdade que amiúde elas não têm as bases necessárias para apropriar-se deles. É verdade que elas provêm frequentemente de famílias populares. Não são esses fatos que eu questiono, mas a maneira como eles são teorizados em termos de faltas, deficiências e origem, sem que sejam levantadas a questão do sentido da escola para as famílias populares e seus filhos, nem a da pertinência das práticas da instituição escolar e dos próprios docentes ante essas crianças (CHARLOT, 2000, p. 28):

Sendo assim, pode-se considerar que muitos jovens que se encontram nas turmas de EJA são fracassados na perspectiva de aprendizagem, devido a levar consigo uma carga de aluno deficiente sociocultural que os impregnam desde a infância. Essa carga, de acordo com Charlot (2000), tem alguma relação com a posição social da família sem reduzir essa posição a uma terminologia socioprofissional. Também tem uma relevante carga na vida escolar dos jovens à singularidade, a história e o significado que eles conferem à sua posição. Além disso, as práticas desenvolvidas e a especificidade que se desenvolvem (ou não) no campo do saber, tem uma significativa contribuição para o desenvolvimento do fracasso ou sucesso escolar.

Sobre esse aspecto, Furtado (2009, p.91) afirma que a melhor saída para entendermos que o fracasso escolar não se restringe à origem social é buscar analisar o fracasso escolar a partir de uma perspectiva de alteridade, que significa colocar-se no lugar do outro, em uma relação interpessoal, considerando o valor, a identificação e o diálogo.

Em relação aos alunos de EJA, entendemos que existem vários fatores que podem levar esses alunos a sentirem-se como fracassados. Esse sentimento de fracasso pode ser superado se o aluno encontrar apoio na escola e na família e conseqüentemente, perceber que é capaz de superar esse sentimento e tentar melhorar sua vida escolar.

### **2.3 Os jovens como alunos de EJA**

Para Brunel (2008), a maioria dos jovens quando chega à EJA expõe uma desmotivação com relação à aprendizagem, pois já estão desencantados com a escola regular devido ao histórico de repetência de um, dois, três ou mais anos. Além disso, muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e a importância do estudo para sua vida e inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, o papel do educador tem fundamental importância, pois muitos desses jovens possuem um histórico escolar permeado por problemas, não só no campo cognitivo, mas no campo social, econômico e emocional.

Ao chegar à turma de EJA, os jovens se deparam com um público diferenciado do que estavam acostumados, ou seja, encontram pessoas adultas e idosas que chegam a ter a idade de seus pais e avós. Essa heterogeneidade presente nas turmas de EJA exige do professor capacitação e criatividade muito grande para conseguir atender de forma significativa a essa demanda. Como afirma Brunel (2008), a escola deve ter um sentido real para o aluno, caso contrário, ele não vai para a escola e se for não aprende, e nem mesmo quer aprender, pois não vê importância nos conteúdos que estão sendo trabalhados. A partir disso, se faz necessário que o sentido de estar na escola tenha sua origem no prazer que o ato de aprender possa proporcionar relacionado ao prazer de estudar, tendo um sentido prático para a vida cotidiana.

Ainda de acordo com Brunel (2008), é fundamental aos professores saber e entender quem são os jovens que frequentam a EJA, ou seja, é preciso conhecer quem são esses jovens, como eles veem a vida, como é a situação de seus pais, como foram suas trajetórias escolares, quais são os seus traumas, suas utopias, seus medos suas paixões, seus anseios e as relações que eles estabelecem com o mundo. É muito importante também analisar como eles veem a escola, pois não se pode apenas observar suas dificuldades de aprendizagem e rotulá-los como aluno problema. Precisa-se, antes de tudo, valorizar a dimensão social e individual desses jovens e entendê-los como sujeito.

Para Dayrel (2007), é fundamental entendermos os jovens como sujeitos, nesse sentido, defende que é necessário repensar a escola, seus currículos com suas práticas educativas a partir de uma nova pauta de questões. Deve-se questionar “como fazer da escola e de nossas práticas educativas um momento pedagógico de humanização?”; “como fazer da escola um espaço de treino de autonomia enquanto exercício de escolhas responsáveis e solidárias?”; “como incentivar o protagonismo juvenil, considerando os jovens como interlocutores válidos, capazes de opinar nos projetos que lhes dizem respeito?”; “como incentivar a dimensão educativa da sociabilidade, fazendo da escola um espaço de encontro,

um espaço de relações sociais de qualidade?"; "como despertar e incentivar o desejo pelo saber, dialogando com os interesses e necessidades dos jovens?"; "como incentivar as diferentes linguagens culturais, possibilitando a expressão autônoma das culturas juvenis?". Com essas reflexões e a decorrência delas, a escola poderá se tornar um ambiente mais humano. Assim, como afirma Freire (2009, p.81), "não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito".

Ainda, no entender Dayrel (2007), o jovem quer participar e ter voz ativa na sala de aula, pois, é fundamental que o currículo escolar esteja ligado com a sua realidade, que favoreça a realização de atividades em sala de aula, que façam os jovens movimentar o corpo e a mente, despertando, dessa forma, um maior interesse desse público, uma vez que os jovens não gostam de ficar simplesmente sentados ouvindo o professor falar. Com atividades significativas que envolvam os jovens na sala de aula, fica bem mais fácil de motivá-los e atraí-los a permanecer nas turmas de EJA.

Para Furtado (2009), no contexto de juvenilização da EJA, um dos grandes desafios encontrado na EJA é conseguir que os jovens ingressem e permaneçam na escola. É comum nessa modalidade, os alunos se matriculem nos cursos de EJA, mas não comparecerem as aulas ou ter uma frequência bastante acidentada e fragmentada, levando-os, na maioria das vezes, a desistência e/ou evasão. Muitas vezes, essa evasão é vista por alguns professores como preguiça dos alunos, desinteresse, falta de responsabilidade, ou seja, culpabiliza-se os alunos pelos seus "fracassos escolares". No entender de Gentil (1999), a evasão na EJA vem se tornando habitual e consecutivamente vista como natural aos olhos dos Educadores.

Quando se normaliza, a exclusão se naturaliza. Desaparece como problema para tornar-se um dado. A exclusão se normaliza quando se torna cotidiana. O poder da cotidianidade é justamente tornar invisível aos olhos. Aquilo que é cotidiano não chama a nossa atenção. Aquilo que é cotidiano se normaliza, e o poder da normalidade é desmanchar-se, desaparecer como um problema, para tornar-se um fato (GENTIL, 1999, p.15).

A evasão escolar não tem ocasionado indagações, nem inquietação, nem nenhuma reflexão mais efetiva dos educadores, visto que tal problema se tornou natural, essa naturalidade está acontecendo porque a evasão escolar está ocorrendo corriqueiramente. Outro desafio encontrado nas turmas de EJA é conseguir uma melhor relação entre as diferentes faixas etária, jovem-adulto-idoso. De acordo com Furtado (2009), com a juvenilização marcante na EJA, alguns adultos se sentem incomodados com a maneira diferente que os jovens se comportam no processo educativo, chegam a alegar que eles não querem aprender,

muitas vezes, tendem a atrapalhar, perturbar, falar alto, rir demais, conversar muito e brincar. No entanto, para a maioria dos jovens não existe nenhum problema nessa heterogeneidade em sala de aula. Assim, para Furtado (2009):

O olhar que os/as adultos/as direcionam aos/as adultos/as supera a nossa inquietação em relação à possibilidade de haver lugares específicos de estudo. É preciso reconhecer que os adultos são referências para os jovens, à maioria dos quais demonstra satisfação em compartilhar o mesmo lugar nas salas da EJA. O que temos, então, não é exatamente uma questão de separar esses alunos por faixa etária, mas, sobretudo mudar o processo de ensino-aprendizagem, dando preferência aos saberes que sejam, de fato, significativos para a vida desses aprendizes, isto é dar possibilidades de convivência entre os/as jovens e os/as adultos/as (FURTADO, 2009, p.129).

Esses conflitos existentes entre jovem-adulto-idoso será superado na medida em que o professor agir como mediador, dialogando com os alunos, propondo atividades que considerem os saberes dos educandos, o que quiçá poderá contribuir para a redução da evasão na EJA. Entretanto, mesmo diante das dificuldades que os jovens têm encontrado durante sua trajetória escolar, sua presença continua marcante nas turmas de EJA, o que não é diferente na “Escola Padre Ibiapina”. No próximo capítulo serão apresentados os dados sobre os jovens alunos de EJA da Escola Padre Ibiapina, campo empírico e foco da nossa pesquisa.

### **III. A PRESENÇA DOS JOVENS NA ESCOLA PADRE IBIAPINA EM SOLEDADE/PB**

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e EJA Padre José Antônio Maria Ibiapina está localizada a Rua Jose Chagas de Brito, N°. 02, no Centro da cidade de Soledade/PB. Esta Escola foi fundada em 1948, para atender a necessidade da comunidade local e teve sua autorização para funcionar sob o decreto de criação n°. 57/05/03/1948, no governo de Oswaldo Trigueiro. A mesma recebeu o nome Pe. Ibiapina em homenagem ao padre fundador da cidade. Inicialmente, funcionava nos turnos manhã e tarde com educação infantil e Ensino Fundamental I. Depois, passou a atender jovens, implantando o exame de admissão e preparando professores com o objetivo de lecionar para alunos de 1ª a 4ª séries. Em 2005, foi implantado o programa da EJA (Educação de Jovens e Adultos), pelo governo Cássio Cunha Lima, visando atender ao Ensino Fundamental. A Escola Pe. Ibiapina funciona, atualmente, nos três turnos. Na parte da manhã e tarde, funciona o ensino fundamental I e a noite funciona a EJA.

A EJA atende a 183 alunos na faixa etária de 16 a 60 anos. A Escola dispõe de 5 turmas, de EJA, sendo uma turma multiseriada formada por alunos de 1º a 5º ano, e as demais são turmas de 6º, 7º, 8º e 9º ano, turmas essas atendidas por 9 professores. A maioria desses alunos são alunos remanescentes da Escola regular que vem em busca de concluir os estudos na EJA. Ou seja, esses alunos que procuram essa modalidade de ensino são alunos que não conseguiram êxito no ensino regular. O grande número de jovens nas turmas de EJA, e particularmente na Escola Padre Ibiapina, nós levou a investigar os seguintes aspectos: “Quem são os jovens alunos que procuram a EJA?”; “Porque tantos jovens procuram as turmas de EJA?”.

#### **3.1. A presença na EJA dos jovens da Escola Padre Ibiapina**

De um público alvo de 183 alunos matriculados na EJA, definimos trabalhar na pesquisa com seis jovens (quatro do sexo masculino e dois do sexo feminino) das turmas de 6º, 7º, 8º e 9º ano. Para preservar a identidade dos jovens participantes da pesquisa, no decorrer do texto utilizarei a letra inicial de seus nomes. São eles: **J** (solteiro, 18 anos – aluno do 7º ano); **R** (Solteira, 18 anos – aluna do 9ºano); **G** (Casada, 21 anos – aluna do 9ºano); **V**(Solteiro, 20 anos – aluno do 9ºano); **W** (Solteiro, 19 anos – aluno do 8ºano) e **T**(Casado, 24 anos aluno do 8ºano).

O que pude perceber, a partir das falas dos jovens participantes da pesquisa, é que, no geral, esses procuram a EJA por diversos motivos, como: tentar recuperar o tempo perdido, concluir mais rápido o Ensino Fundamental, por ser mais fácil de acompanhar, e concluir os estudos e por se sentirem mais a vontade pelo fato das turmas serem compostas por sujeitos com um perfil parecido (alunos que tiveram histórias de reprovação, que não se adéquam ao chamado ensino regular). Foi esse fator que levou a aluna G. a procurar a EJA.

Eu me sinto mais a vontade e termino mais rápido do que o normal né?! Você tem a oportunidade de terminar mais rápido e poder conseguir um emprego que, hoje em dia, você só consegue um emprego se você tiver um certificado. O negativo é que você não aprende quase nada é tudo resumido, se você não se interessar você não vai aprender nada (aluna G, 21 anos).

Sobre esse aspecto, Brunel (2008) afirma que existem vários fatores que atraem os jovens para a EJA, especialmente no que diz respeito à agilidade e à rapidez na conclusão dos cursos; no convívio mais direto com diferentes sujeitos; na flexibilidade de seus horários e currículos e na liberdade na relação entre professores e alunos. Os jovens da Escola Pe. Ibiapina carregam uma trajetória escolar mal sucedida. De acordo com as falas dos alunos, alguns deixaram os estudos por desmotivação, por não encontrarem sentido na escola; outros por falta de estímulo dos pais; outros porque não apresentavam um “comportamento adequado” no ensino regular.

## **3.2 Caminhos que levam à EJA**

### **3.2.1 Falta de Motivação**

Motivação é um aspecto extremamente importante no processo de aprendizagem, a ausência da motivação pode ocasionar falta de interesse pessoal. Quando um aluno desiste de lutar por sua aprendizagem, o resultado seguramente será apenas negativo. A motivação, como diz Bzuneck (2004), tornou-se um problema de ponta na educação, visto que sua carência representa uma queda de investimento particular de qualidade nas tarefas de aprendizagem. Alguns alunos da Escola Pe. Ibiapina declararam que pararam de estudar por desmotivação e/ou por falta de incentivo dos pais, como é o caso do aluno T (24 anos):

Quando eu era criança, houve alguns intervalos nos meus estudos por viajar pra outros Estados. Minha família viajava, aí, não conseguia vaga porque, muitas vezes, era no meio do ano, aí, eu voltava pra cá, aí, ficava pra lá e pra cá, aí, terminei atrasando os estudos. Depois, comecei a trabalhar, aí, não quis mais estudar, depois estou vendo que preciso estudar.

Vários alunos, como o aluno T, param os estudos para trabalhar, e, por isso, precisam da motivação dos pais para tentar conciliar o estudo com o trabalho. Mas, quando não acontece essa motivação, fica difícil. “Eu parei de estudar porque primeiro o incentivo de meus pais era pouco”. Outros alunos encontram essa desmotivação na escola, esse é o caso do aluno W(19 anos), considerado como bastante indisciplinado. Podemos perceber na fala desse, que foi a partir da falta de motivação encontrada na professora que ele começou a dar menos valor aos estudos e começou a bagunçar na sala de aula.

Era boa na infância quando eu era pequeno, tinha várias coisas para brincar na escola, aí tinha muitos amigos, nesse tempo, tinha muita criança, aí, eu achava bom né?! Eu era comportado, era bem normalzinho, mas, aí, muitas vezes, tinha dúvidas e aí professora tirava as dúvidas, mas depois eu não entendia, ela não queria explicar mais, aí era nisso que nós ficávamos meio afoito.

Quando o professor não estimula os alunos, eles podem se desinteressar pelos estudos, ou como afirma Bzuneck (2004), alunos desmotivados aprendem muito pouco, ou nada. Essa falta de interesse leva o aluno a apresentar um comportamento inadequado em sala de aula.

### **3.2.2. Comportamento inadequado**

Através das observações feitas nas salas de aula das turmas de EJA, percebemos que uma boa parcela de alunos apresenta comportamento considerado como inadequado, ou seja, são indisciplinados. A indisciplina presente no comportamento de muitos dava a entender que era mais para chamar atenção e perturbar a aula. Muitos desses alunos afirmaram que foram “convidados” a sair da escola regular porque eram indisciplinados. O aluno V., que é considerado como indisciplinado, afirma que, desde criança, era indisciplinado. “Eu comecei a estudar quando eu tinha 5 anos, eu dava muito trabalho na escola, não participava das aulas e só bagunçava. Repeti a 1ª série cinco vezes, a 5ª, 6ª e 7ª série uma vez”. A conduta indisciplinar de muitos alunos pode ser explicada como uma reação a um tipo de estudo que não tem significado concreto para eles.

Para Furtado (2009), esse comportamento é reconhecido como uma característica sempre presente no espaço escolar e interpretado como reação contrária às atividades didático-pedagógicas que estão sendo propostas, por não serem significativas para a vida do aluno. Muitas vezes, o desinteresse ou a reação negativa de alunos às atividades trabalhadas em sala é uma resposta à forma como o conteúdo é trabalhado. Nesse sentido, é fundamental que os professores busquem adequar as aulas às necessidades dos alunos, preparando diversas estratégias para ajudá-los a superar as dúvidas e as dificuldades, tornando a aula mais atraente

e os alunos mais disciplinados. Para tanto, o professor deve proporcionar aos alunos atividades didático-pedagógicas que permitam a construção do conhecimento de maneira mais significativa, envolvendo assim, uma relação mais agradável entre professor-aluno. De acordo com Brunel(2008), a partir de uma prática generosa de escuta e respeito, temos condições de construir com esses jovens momentos dialógicos e pedagógicos, nos quais as diferenças não sejam empecilhos, mas ao contrário, propiciem momentos ricos de troca de saberes (BRUNEL, 2008, p.60).

Existem vários fatores considerados fundamentais para uma pessoa ser bem sucedida na sua trajetória escolar. Um deles é existência de uma família bem estruturada e participativa na vida escolar dos filhos. Quatro dos seis jovens entrevistados têm os pais separados que pouco participavam da vida escolar dos filhos. Estudos de Brunel (2008) apontam para o fato de que em decorrência da separação dos pais, muitos jovens que frequentam a EJA moram com avós, com tios ou somente com o pai ou com a mãe ou até sozinhos. É exigido de muitos desses jovens uma maturidade que evidentemente ainda não possuem, e isto reflete, na maioria das vezes, de forma negativa na escola. Assim, como afirma Lahire (1997): “Sem dúvida, uma configuração familiar relativamente estável, que permite à criança relações sociais frequentes e duráveis com os pais, é uma condição necessária à produção de uma relação com o mundo adequada ao “êxito” no curso primário”. (LAHIRE, 1997, p.26). Portanto, uma vida familiar estável reflete um aspecto positivo, na vida dos alunos, podendo evitar a tão constante: falta de motivação, indisciplina e consecutivamente a desistência.

### **3.2.3 Desistência**

Em relação a esse aspecto, nos deparamos com três dos seis jovens que pararam de estudar para trabalhar. A responsabilidade do primeiro emprego os levou a fazer a escolha entre estudar ou trabalhar. “Parei de estudar para trabalhar” (V. 20 anos). “Eu comecei a trabalhar com 13 anos, aí, eu fui obrigado a desistir de estudar para passar algum tempo trabalhando” (w. 19 anos). “Comecei a trabalhar o dia todo, aí, tinha que estudar de noite, então, no outro dia não aguentava não” (T. 24 anos).

Hoje, esses jovens sentem a necessidade de recuperar o tempo perdido, pois percebem que, a cada dia, há uma exigência cada vez maior de qualificação para ingressar no mercado de trabalho. Em depoimento, o aluno (J. 18 anos) narra que o seu afastamento da escola foi por conta do seu envolvimento com as drogas.

Eu entrei no caminho errado, né, no caminho do crime, né: droga, roubo, entendeu? Assaltando aí os outros, fumando droga. Aí, minha mãe começou a ir à igreja rezar por mim..., porque isso não tem futuro não! Eu comecei com 11 anos e parei com 17. Eu repeti a 5ª série, desde que eu entrei no mundo das drogas, não saí mais da 5ª série, consegui sair agora quando parei de usar.

Nessa fala, percebemos o tamanho do sofrimento que esse aluno passou para conseguir sair do vício. Além disso, ele está com 18 anos e só faz um ano que se afastou das drogas, mas percebe-se a grande vontade que ele tem de mudar, de correr atrás do tempo perdido. Brunel enumera alguns fatores que levam os jovens a se envolverem com drogas:

O mercado de trabalho instável, as relações familiares frequentemente fragilizadas, a falta de confiança no futuro são fatores que perturbam esses jovens, levando-os, muitas vezes, ao envolvimento com drogas, a comportamentos violentos ou a uma atitude de apatia e desânimo (BRUNEL, 2008, p.36).

Na juventude, assim como na adolescência, os jovens gostam de aventuras, muitos deles tentam se aventurar e terminam destruindo toda sua vida. Para o aluno J. ser jovem é:

Ser jovem é viver a vida, né?! Esse pessoal que entra nesse mundo aí de droga, nesse mundo de roubar os outros, não tem futuro não. Eu não acho nenhuma dificuldade em ser jovem, não, porque é o seguinte, você entra no caminho das drogas se quiser você, sai se quiser, se você continuar, nesse caminho, você vai para o caixão e se você desviar não. Você vai pra frente. Tem uns que eu conheço que não tem jeito mais não! O ponto positivo de ser jovem é estudar trabalhar (J, 18 anos).

Quando J começou a estudar na EJA fazia pouco tempo que tinha deixado o vício, então, ele entrou com certa insegurança e com um comportamento um pouco estranho. Mas, atualmente, esse aluno tem bastante interesse em aprender e não perde um só dia de aula. Para Melucci (1997), no momento atual, considerando a perspectiva temporal do jovem, tudo se tornou menos previsível, tudo dependerá da seleção de cada indivíduo. Nas sociedades do passado, a incerteza em relação ao futuro, em geral, era resultante de eventos aleatórios e incontrolláveis (epidemias, guerras, colapsos econômicos), raramente, envolvia a posição de cada um, seu nascimento e seu contexto familiar e social eram determinantes. Já nos dias de hoje, juventude é sinônimo de medo, incertezas e descrença no futuro.

A aluna R nunca desistiu, mas foi reprovada duas vezes na 6ª série, como ela mesma afirma: “fui reprovada porque eu conversava demais”. Para ela a juventude é a fase de diversão, de fazer tudo que gosta a fase em que se têm poucas responsabilidades, inclusive com os estudos. “Ser Jovem é sair com os amigos, ir a festas, ficar na internet até altas horas. Não sinto nenhuma dificuldade em ser jovem, pra mim, está tudo bom”. A compreensão da

aluna sobre “ser jovem”, reforça a ideia da juventude como a fase da descoberta, do “carpe dean” ou o aproveitar cada momento da vida com o que mais gosta de fazer. Porém, na sua fala, parece que a questão dos estudos não se apresenta como fundamental nessa fase.

A partir do que afirmaram os alunos, pudemos perceber que eles se auto responsabilizam pelos seus fracassos escolares, é como se, nessa fase de suas vidas (juventude), já gozassem de autonomia para definir se gostariam ou não de estudar, de ir à escola. Ou, por outro lado, como se a escola não tivesse nenhuma responsabilidade com o fracasso escolar, tão comum nessa fase. Como relata a aluna G (21 anos): “Parei de estudar porque eu quis. Repeti a 5ª série duas vezes, no restante dos anos quando eu não passava eu desistia. Muitas das vezes, eu repetia porque minha avó viajava e eu queria sempre está viajando com ela”. Quando questionada sobre o que é ser jovem, a sua fala apresenta um misto de contrastes como: a juventude é como “aqui e agora” e, ao mesmo tempo, como fase fundamental para estruturar o alicerce para a vida adulta conforme relato a seguir:

Eu acho assim, que a gente tem que fazer tudo que a gente tem que fazer na juventude. Porque se a gente deixar pra fazer mais tarde, a gente não consegue fazer nada. Agora, se a gente perder o tempo da juventude em diversão, em festa, quando chegar lá na frente, a gente não vai ter feito nada de futuro na vida. Então, eu acho assim. A dificuldade é que, hoje em dia, os jovens não querem estudar. Só que para arrumar um emprego é muito difícil, porque, hoje, estão querendo um pessoal que tem mais experiência, um pessoal mais cabeça, um pessoal com mais responsabilidade do que uma pessoa jovem, porque os jovens não cumprem com as responsabilidades. Você pode fazer muita coisa na sua juventude, uma vez que você está muito novo, você pode conseguir tudo o que você quer.

Desse modo, ao se darem conta das exigências de maior qualificação que o mercado impõe a cada dia, contrastando com as suas fragilidades no que se refere à formação escolar, muitos jovens veem na EJA uma alternativa para tentar retomar a caminhada escolar. Acreditam que, ao recomeçarem os estudos, podem ingressar no mercado de trabalho.

### **3.3 A busca por uma nova oportunidade**

Dada a grande quantidade de jovens com graves distorções série-idade, bem como, de jovens que ainda estão fora da escola, a EJA é tida como o espaço propício para os alunos que se encontram com defasagem escolar, portanto, o lugar para a reposição da escolaridade perdida. Muitos jovens veem na EJA uma nova chance para recuperar a escolaridade perdida,

já que, na idade escolar adequada não alcançaram tal escolaridade comum a tal fase, por diversas razões como: necessidade de trabalho, falta de motivação, comportamentos inadequados em sala de aula, e consecutivamente, reprovação e desistência.

Assim, a partir de observações feitas nas turmas de EJA da Escola Pe. Ibiapina e das entrevistas com os seis jovens alunos de EJA da referida escola, foi possível perceber que esses jovens buscam na EJA um meio de superar o sentimento de fracasso que carregam há algum tempo, do mesmo modo, tentam dar uma nova rota a suas vidas escolares. Compreendemos, a partir de Brunel (2008), que as falas dos jovens participantes dessa pesquisa, apontam para a perspectiva de que apesar dos caminhos difíceis que muitos deles percorreram e ainda terão que percorrer para alcançarem seus objetivos escolares, eles apostam num futuro melhor e buscam na escola apoio para a construção desse futuro.

A perspectiva de continuar os estudos após concluírem o Ensino Fundamental é comum a todos os jovens participantes da pesquisa. O aluno J (18 anos) afirmou que pretende continuar os estudos até chegar ao Ensino Superior: “Pretendo estudar até quando Deus quiser, quero fazer um curso de engenharia”. Já o aluno G (21 anos) afirmou que pretende fazer faculdade, quer ingressar no curso de matemática “Eu pretendo fazer faculdade de Matemática, porque é a matéria que eu mais me vejo. Depois, quero ter um emprego, ganhar meu próprio dinheiro, e não depender de ninguém, ser independente, né?! É a partir da escola que eu vou conseguir realizar todos os meus sonhos.”

Outros alunos pretendem concluir o Ensino Médio para, em seguida, fazerem um curso profissionalizante. “Desejo terminar até o terceiro ano, porque quero fazer um curso de eletricista e arrumar um emprego melhor. Eu tenho um sonho de arrumar um emprego melhor e construir uma casa e uma família, mas para isso tenho que terminar meus estudos.” (V, 20 anos). Perspectiva desejada por W (19 anos): “Pretendo fazer alguns cursos, mas primeiro eu preciso estudar muito, eu pretendo estudar para fazer concurso para polícia”.

Como é possível perceber, cada jovem desses tem um sonho em particular que os faz voltar a procurar a escola, mesmo sabendo dos limites e das dificuldades que vivenciam no cotidiano, bem como, dos grandes desafios que terão pela frente para conquistar tais sonhos. Nesse sentido, a escola ainda é o espaço que, mesmo com todos os limites, pode contribuir nesse processo. Sobre esse aspecto, reporto-me a Brunel (2008) que afirma que: “o diploma é importante para o ingresso do jovem no mercado de trabalho, pois mesmo que ele saiba que a escola pode ser insuficiente para uma boa colocação, ela ainda é indispensável como garantia de um possível ingresso neste mercado.” (BRUNEL, 2008, p.85). Desse modo, sabendo da

competitividade do mercado de trabalho, os jovens sentindo-se defasados, vem para as turmas de EJA em busca de uma nova oportunidade, e de, assim, concluírem os estudos mais cedo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas têm demonstrado que, há uma presença de jovens, cada vez maior, na EJA. Aspecto esse constatado na pesquisa realizada na Escola Pe. Ibiapina em Soledade/PB. Esse processo de juvenilização da EJA, como é definido por diversos autores, tem interferido no cotidiano escolar, exigindo dos professores uma nova postura diante dessa realidade.

Desse modo, como foi apresentado no início deste trabalho, o nosso objetivo principal foi entender os motivos que levam os jovens a procurar cada vez mais as turmas da EJA, bem como, o que eles almejam nessa segunda chance. A partir da escuta aos alunos foi possível perceber que um dos principais motivos que levam os jovens a procurar a EJA, está relacionado à trajetória escolar mal sucedida desses sujeitos, ou seja, a EJA se apresenta como possibilidade possível para o retorno a escola e o direito a educação. A exclusão desses jovens da escola se deu por diversos motivos, como: necessidade de trabalhar ainda jovens; falta de estímulo; seja da família e/ou da escola; desmotivação para com o estudo depois de reiteradas repetências e desistências; envolvimento com drogas, entre outros. Tais fatores resultam num alto índice de jovens fora da escola ou com graves distorções série/idade e, por conseguinte, na busca da EJA como reposição da escolaridade perdida, por essa modalidade se apresentar como a forma mais rápida de “recuperar o tempo perdido”, e como forma de dar continuidade dos estudos.

Pelos fatores expostos acima, no retorno à escola, esses jovens vislumbram a possibilidade de através da continuidade dos estudos, ingressarem no mercado de trabalho, e consequentemente melhorarem de vida.

## BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. Caderno de textos: 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem – MG, Contagem: MG, 2005. (p. 39-56).

\_\_\_\_\_. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2007.

BORBA, Siomara. **Resenha** do livro de SPOSITO Marília Pontes (org.). Juventude e escolarização (1980- 1998). Brasília: INEP/MEC, 2002. In. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, set/out/Nov/dez, 2003.

BRASIL/MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CEB 11/2000. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/secad](http://www.portal.mec.gov.br/secad)

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). **A motivação do Aluno**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. P.9-36.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, Belo Horizonte: NEJA-FaE-UFGM, ago, 2007.

CARVALHO, Roseli. A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente? In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, outubro/2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000. (Tradução Bruno Magne).

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. **Educação de Jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, v. 4, p. 64-82, 2009.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In.: MINAYO, Maria Cecília de S.(org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 9ª ed. (Coleção Temas Sociais). Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DAYRELL, Juarez. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio. [et.al]. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. [et.al.]. **Caderno de Reflexões**. Jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental. Brasília/MEC/Secad: Via Comunicação, 2011.

DI PIERRO, Maria Clara Di. Balanço e. **Desafios das políticas Públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

MELUCCI, Alberto. **Juventude, tempo e movimentos sociais.** Revista Brasileira de Educação/ANPED. N. °s 5 e 6, mai/dez, 1997. P. 5-14.

MINAYO, Maria Cecília de S.(org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. (Coleção Temas Sociais).

PAIVA, Jane. **Direito a Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos.** UERJ, GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas/n. 18: Agência financiadora: sem financiamento. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2553>. Acessado em 05/03/2012.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3.ed. revista e ampliada-Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTOS, Ivonete M.S. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil,** 2008. Disponível em: [www.webartigos.com/artigos/a-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil](http://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil) . Acessado em abril de 2012.

SOARES, Leôncio José Gomes. **As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos.** In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos: diretrizes curriculares nacionais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOEK, Ana Maria. [et.al.]. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

SPOSITO, Marília P. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas.** São Paulo: Ação Educativa, 2003.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil;** lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

VALE, Elizabete C. OLIVEIRA, Inês B. A Ressignificação da EJA, o currículo e a centralidade da cultura: da educação popular aos processos de escolarização. In: **I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos.** João Pessoa, jul/2010. ISBN 978-85-7745-550-8.

\_\_\_\_\_. **A EJA NOS CONTEXTOS DE ESCOLARIZAÇÃO:** interfaces entre a cultura e o currículo, 2011. (mimeo).

VARGAS GIL, Carmem Zeli de. Jovens e juventude: consensos e desafios. In: **Educação** - Revista do Centro Educação, vol. 36, n.1, Santa Maria, RS: UFSM, jan/abr, 2011 (p.25-42). Disponível em: [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org).