UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

THAÍS COSTA DE FREITAS

O PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO NA EJA E AS TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DOS/AS ALUNOS/AS DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CMEJA)

Vitória da Conquista
2023

THAÍS COSTA DE FREITAS

O PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO NA EJA E AS TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DOS/AS ALUNOS/AS DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CMEJA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Edinalva Padre Aguiar

Linha 4: Conhecimento e Práticas Escolares

Vitória da Conquista

2023

F936p

Freitas, Thaís Costa de.

O processo de juvenilização na EJA e as trajetórias educacionais dos/as alunos/as do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CMEJA).\ Thaís Costa de Freitas, 2023.

154f.

Orientador (a): Drª. Edinalva Padre Aguiar.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referências. 129 – 138.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2.Juvenilização. 3. Trajetórias Educacionais. I. Aguiar, Edinalva Padre. II. Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED. III.T.

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

FOLHA DE APROVAÇÃO

O PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO NA EJA E AS TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DOS/AS ALUNOS/AS DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CMEJA)

Vitória da Conquista, 23 de fevereiro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Edinalva Padre Aguiar (UESB)
(Orientadora)

Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPB)
(Examinador)

Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior (UESB)
(Examinador)

DEDICATÓRIA

Dedico essa Dissertação a todos/as que acreditam que é possível uma educação mais equitativa, mais inclusiva e transformadora. Que busquemos a cada dia lutar por nossos ideais, por nossos sonhos e que nunca percamos a vontade de ser mais e que como diz Lily Bloom: “Para você, que conseguiu quebrar o círculo vicioso de várias gerações e dizer chega! Eu mereço mais. Saiba que fez a escolha certa, porque você realmente merece o mundo”. E para você que ainda não pode fazer essa escolha, que essa oportunidade logo se apresente, pois, TODOS/AS NÓS MERECEMOS MAIS!

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um momento sublime é lembrar quem contribuiu direta e indiretamente nesta investigação. A escrita dessas linhas busca externar gratidão às pessoas que contribuíram com meu crescimento pessoal e profissional.

A Deus, meu sustento e meu pilar!

A minha orientadora, Edinalva/Tininha, te agradeço imensamente por ter aceitado embarcar nessa caminhada comigo. Por toda troca, cuidado, carinho, apoio. Te agradeço por ter acreditado no meu trabalho e em mim. Você é uma pessoa muita humana e uma excelente educadora.

A prof. Drª. Gilsélia Freitas e ao prof. Dr. Adenilson Cunha Júnior pela leitura cuidadosa, pelos apontamentos, pelas sugestões, pelas palavras na banca de qualificação. E agradeço ao prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva pela disponibilidade em participar da defesa e pelas contribuições futuras.

A minha família, por todo amor, carinho e apoio. Em especial, meu companheiro Fábio, por todo incentivo, vibração e trocas.

Aos meus amigos, em especial Alex, Bete, Maria, Manu e Eurácia pelo incentivo para tentar o Mestrado, pelas palavras, livros e carinho de sempre!

Ao CMEJA, em especial a Amilton Nunes, ex-diretor, por ter aberto as portas para a pesquisa e auxiliado no processo da investigação.

Aos integrantes do CMEJA, em especial a Uilma, por toda ajuda, apoio, palavras, lanches e auxílio no decorrer da pesquisa.

Aos alunos/as do CMEJA, que participaram da investigação e contribuíram com o desenvolvimento dessa pesquisa.

A Linha 4 do PPGED, foi um prazer caminhar com todos vocês no decorrer do Mestrado. E destaco Irglenia, para agradecer o carinho, as palavras e o incentivo mesmo nessa distância física ela se fez muito presente.

Ao Lapeh, essa caminhada com vocês foi um sopro de apoio, de incentivo e de esperança nesses tempos atípicos, complexos e tensos. Gratidão!

Ao PPGED, professores/as, coordenação, funcionários, sempre cordiais, prestativos e incentivadores.

A todos/as os sujeitos que participaram da minha pesquisa de forma direta e indireta. Vocês foram parte primordial desse momento. Meu eterno, OBRIGADA!

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

Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança, sobretudo. (FREIRE, 2018, p. 49)

RESUMO

A presente investigação apresenta as reflexões resultantes do trabalho final do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Situa-se na grande área de Educação e no campo da História da Educação. A pesquisa teve a seguinte questão norteadora: "de que forma se dá o processo de juvenilização na EJA no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CMEJA), considerando as trajetórias educacionais de seus/suas alunos/as e quais sentidos eles/as atribuem à educação?" Como objetivo geral buscou analisar o processo da juvenilização na EJA nesse mesmo Centro Educacional, sobretudo, para compreender as trajetórias educacionais dos/das jovens participantes da pesquisa e os sentidos que atribuem à educação. Como objetivos específicos traçamos: 1) discutir o processo sócio-histórico de desenvolvimento da EJA no Brasil; 2) conhecer as trajetórias educacionais dos/das jovens participantes da pesquisa e os sentidos que atribuem à educação e à escola; e 3) compreender o processo de juvenilização no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, Amargosa/Bahia. A análise teórica foi embasada, principalmente, nos estudos de Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, Marília Pontes Sposito, Miguel Arroyo, Carmen Brunel, Juarez Dayrell e Paulo César Carrano. A perspectiva metodológica adotada foi a abordagem qualitativa de cunho sócio-histórico e para a produção de dados, ocorrida no ano de 2022, foram analisadas as matrículas dos/as alunos/as do CMEJA no período de 2018 a 2022, aplicados questionários semiestruturados com 15 alunos/as da faixa etária entre 15 e 17 anos de cinco turmas, distribuídos nos quatro níveis (I, II, III, IV) da EJA do referido Centro e entrevista com um ex-diretor. Para análise dos dados foi utilizada a Análise de Conteúdo, técnica que possibilitou a elaboração de três categorias: perfil dos sujeitos, trabalho e reprodução. Dentre outros aspectos, os dados revelaram que o trabalho é um dos principais motivadores para a migração dos/as jovens para a modalidade, seguida pela busca de certificação e aceleração do processo formativo e que o analfabetismo funcional e o conflito geracional se constituem como questões que precisam ser observadas e analisadas de maneira aprofundada para a construção de uma Educação de Jovens e Adultos mais equitativa, inclusiva e significativa, de modo que as trajetórias dos/as seus/suas integrantes sedimentem as bases do processo de ensino e aprendizagem da modalidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Juvenilização. Trajetórias Educacionais.

ABSTRACT

This investigation presents the reflections resulting from the final work of the Master's in Education of the of the Pos-Graduate Program in Education (Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd) at the State University of Southwest Bahia (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB). This work is located in the large area of Education, especifically in the History of Education field. The research had the following guiding question: "how is the process of youthfulness in Youth and Adult Education (EJA) at the Municipal Center for Youth and Adult Education (CMEJA) considering the educational trajectories of its students and what meanings they attribute to education?" As a general objective, it aimed to analyze the process of youthfulness in the EJA in that same Educational Center, above all, to understand the educational trajectories of the young people participating in this research and the meanings they attribute to education. As specific objectives we draw: 1) to discuss the socio-historical process of development of EJA in Brazil; 2) to know the educational trajectories of the young people participating in this research and the meanings they attribute to education and school; and 3) understand the youth process in the Municipal Center for Youth and Adult Education in city of Amargosa in Bahia state. The theoretical analysis was based on the studies of Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, Marília Pontes Sposito, Miguel Arroyo, Carmen Brunel, Juarez Dayrell and Paulo César Carrano. The methodological perspective adopted was the qualitative approach with a socio-historical nature and for the data collection, occurred in the year of 2022, the enrollments of CMEJA students were analyzed in the period from 2018 to 2022, semi-structured questionnaires were applied with 15 students aged between 15 and 17 years old from five groups, distributed in the four levels (I, II, III, IV) of the EJA of the mentioned Center and interview with the school former director. Content Analysis was used for data analysis, a technique that enabled the elaboration of three categories were listed: subjects' profile, work and reproduction. Among other aspects, the data revealed that work reasons are one of the main motivators for young people migration to the modality, followed by the search for certification and acceleration of the training process and that functional illiteracy and besides that the generational conflict constitute issues that need to be observed and analyzed in depth for the construction of a more equitable, inclusive and meaningful Youth and Adult Education, so that the trajectories of their members lay the foundations for the teaching and learning processo of the modality.

Keywords: Youth and Adult Education. Youthfulness. Educational Trajectories.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGENS

Imagem 1 - Praça Lourival Monte- Amargosa/Bahia.....35
Imagem 2 - Paisagem do Timbó- Amargosa/Bahia 37
Imagem 3 - Escola Almeida Sampaio..... 38
Imagem 4 - Escola Estadual Almeida Sampaio..... 39
Imagem 5 - Escola Reunidas Almeida Sampaio..... 39

TABELA

Tabela 1 - Comparativa.....83

QUADROS

Quadro 1 - Estado do Conhecimento – juvenilização na/da EJA (2011 – 2020) 67
Quadro 2 - Identificação dos sujeitos pesquisados 101
Quadro 3 - Faixa etária dos jovens e adultos na EJA 107

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Localização Geográfica das Dissertações.....69
Gráfico 2 - Ano de publicação das Dissertações.....70
Gráfico 3 - Quantidade de alunos/as matriculadas por sexo.....79
Gráfico 4 - Quantidade de alunos/as matriculadas por zona de residência 80
Gráfico 5 - Autodeclaração de cor dos alunos/as do CMEJA 2018- 2022.....81
Gráfico 6 - Percentual de matrículas na Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e de nível médio segundo cor/raça- Brasil - 2019.....81
Gráfico 7 - Idade dos alunos/as do CMEJA (2018) 83
Gráfico 8 - Idade dos alunos/as do CMEJA (2019) 84
Gráfico 9 - Distribuição dos alunos da Educação de Jovens e Adultos por idade, segundo a etapa de ensino (Brasil, 2020) 85
Gráfico 10 - Idade dos alunos/as do CMEJA (2020) 86
Gráfico 11 - Evolução de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por etapa de ensino (Brasil 2016-2020) 87
Gráfico 12 - Idade dos alunos/as do CMEJA (2021) 88

Gráfico 13 - Idade dos alunos/as do CMEJA (2022) 88
Gráfico 14 - Processo de juvenilização CMEJA (2018 - 2022) 90
Gráfico 15 - População de 4 a 17 anos fora da escola, Brasil, 2019.....102
Gráfico 16 - Alunos que trabalham CMEJA.....110
Gráfico 17 - Profissão dos/as alunos/as do CMEJA.....111
Gráfico 18 - Renda mensal dos/as alunos/as do CMEJA.....113
Gráfico 19 - Motivadores de ingresso na EJA.....114
Gráfico 20 - Dificuldades encontradas ao estudar na EJA.....115
Gráfico 21 - Relevância dos conteúdos trabalhados na EJA.....117
Gráfico 22 - Grau de Satisfação e estudar na EJA.....117
Gráfico 23 - Retorno ao Ensino Regular.....120
Gráfico 24 - Metodologia dos professores.....121
Gráfico 25 - Conteúdos relacionam com a vida.....121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC - Ação Básica Cristã

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA - Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos

CIEJA - Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

CF - Constituição Federal

CFP - Centro de Formação de Professores

CMEJA - Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CPC - Centros Populares de Cultura

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DF - Distrito Federal

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EDUCAR - Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

EP - Educação Popular

ES - Ensino Supletivo

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP - Instituto Nacional de Serviços Pedagógicos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MCP - Movimentos de Cultura Popular

MEB - Movimentos de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MS - Movimentos Sociais

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PEI - Programa de Educação Integrada

PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PNAC - Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLDEJA - Programa Nacional do Livro Didático para EJA

PPA - Plano Plurianual

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECAD - Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SNJ - Secretaria Nacional de Juventude

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TOPA- Programa Todos pela Alfabetização

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

USP - Universidade de São Paulo

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....20
MOTIVAÇÃO PESSOAL 22
1 TRILHA METODOLÓGICA: CAMINHOS PERCORRIDOS 26
1.1 PESQUISA QUALITATIVA DE CUNHO SÓCIO-HISTÓRICO.....26
1.2 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 31
1.3 LÓCUS DA PESQUISA.....34
1.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....40
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM MERGULHO NA HISTÓRIA.....42
2.1 A EJA NO PERÍODO COLONIAL E IMPERIAL.....42
2.2 A EJA NA PERÍODO REPUBLICANO.....45
2.2.1 O "Período das Luzes" 49
2.2.2 O Período da Ditadura Civil-militar.....51
2.2.3 O Período de Redemocratização.....55
2.2.4 Os Desafios Atuais.....59
3 ESTADO DO CONHECIMENTO, JUVENTUDES E ESCOLA.....66
3.1 JUVENILIZAÇÃO NA EJA: MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS....66
3.1.1 Apresentação das Pesquisas Selecionadas.....71
3.2 O PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO NO CMEJA: DADOS DAS MATRÍCULAS.....77
3.3 JOVENS, JUVENTUDES E ESCOLA.....91
4 ANÁLISE DOS DADOS: ENTRE PONTOS, VÍRGULAS E RETICÊNCIAS.....97
4.1 TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS/AS DO CMEJA: "O CAMINHO SE CONHECE ANDANDO" 97
4.1.1 Retrato Sociodemográfico.....100
4.1.2 Caminhos pelo mundo do trabalho.....109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....124
REFERÊNCIAS.....129
APÊNDICES.....139
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....140
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO.....143

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS).....146
APÊNDICE D – ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS.....149
APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....153

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objeto central a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino ofertada aos alunos/as jovens e adultos que não tiveram oportunidade de iniciar/ingressar/continuar seus estudos no Ensino Regular na Educação Básica. Entretanto, compreendemos que essa é uma visão reducionista da modalidade e que é imprescindível que a EJA assuma, de fato, seu caráter inclusivo e que passe a agregar e oferecer a seus sujeitos oportunidades equitativas e uma aprendizagem significativa, de modo que suas trajetórias sejam bases do processo de ensino e aprendizagem. Atenta a essa preocupação, o recorte temático dentro do objeto principal é o processo de juvenilização na modalidade e as trajetórias dos sujeitos. Situa-se na grande área de Educação e no campo da História da Educação.

A investigação foi norteada pela seguinte questão: *questão norteadora: "de que forma se dá o processo de juvenilização na EJA no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CMEJA), considerando as trajetórias educacionais de seus/suas alunos/as e quais sentidos eles/as atribuem à educação?"*. Para responder a este problema, traçamos como objetivo geral: analisar o processo da juvenilização na EJA no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, sobretudo para compreender as trajetórias educacionais dos/das jovens participantes da pesquisa e os sentidos que atribuem à educação. Seus objetivos específicos são: 1) discutir o processo sócio-histórico de desenvolvimento da EJA no Brasil; 2) conhecer as trajetórias educacionais dos/das jovens participantes da pesquisa e os sentidos que atribuem à educação e à escola; e 3) compreender o processo de juvenilização no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, Amargosa-BA.

Destaca-se que o processo de juvenilização se constitui-se tema relativamente novo no cenário educacional, tratando-se de um fenômeno que vem se expandido nos últimos anos, dada à significativa presença de pessoas cada vez mais jovens na composição da modalidade. Consideramos importante destacar que quando nos referimos à "pessoas mais jovens", estamos tratando daquelas que se encontram na faixa etária dos 15 aos 17 anos. Portanto, compreender o fenômeno da juvenilização na EJA é discorrer sobre as mudanças que vêm acontecendo na modalidade e que, em consequência, vem modificando as dinâmicas do cenário educacional, uma vez que jovens cada vez mais jovens, passam a constituir seu público, revelando a importância de investigações que procurem compreender tal processo e contribuam para a valorização do ensino, dos sujeitos (jovens e adultos) e da modalidade em si.

Debater sobre a EJA e o processo de juvenilização é trazer à tela uma temática que necessita ser problematizada no cenário educacional e nas políticas públicas. É também trazer à luz a trajetória de homens e mulheres, sua afirmação como sujeitos que carregam consigo experiências, vivências, metas, sonhos, conquistas, medos, desejos e caminhos marcados por linhas que ora podem ser tristes, ora felizes, enfim suas diversidades em meio às suas singularidades.

Dessa forma, desenvolver a discussão sobre a juvenilização na Educação de Jovens e Adultos significa buscar compreender quem são esses sujeitos constituintes da modalidade e entender quais mudanças o ingresso de jovens provocou no cenário das aulas e no espaço escolar, ou seja, quais mudanças ocorreram em sua constituição e nas relações que se formam nesse ambiente, procurando ver a relação tanto do ponto de vista dos sujeitos quanto da modalidade.

Pensando no panorama da EJA, o processo de juvenilização tornou-se um fenômeno que ganhou destaque no cenário educacional a partir dos anos 2000, quando o público dessa modalidade passou a contar com mais jovens e adolescentes nas salas de aulas. É sabido que esse fenômeno não é tão recente, sendo Haddad (2015) um dos primeiros a apontar a mudança no perfil do aluno/a da EJA. Todavia, ele vem sendo cada dia mais uma realidade no universo escolar e, como dissemos anteriormente, marcada pela entrada de jovens de menor faixa etária.

No que se refere às teorias aqui priorizadas, este trabalho está alicerçado nas seguintes referências: para discussão do processo sócio-histórico da EJA utilizamos Cortada (2013), Lamy (2010), Galvão e Soares (2006), Haddad e Di Pierro (2000), Movimento pela Base (2022), Paiva (1985) e Ribeiro (1982); para a discussão do processo de juvenilização a base foi Arroyo (2021), Brunel (2014), Carrano (2007), Conceição (2015), Gomes (2011), Silva (2007); e para discussão de juventude e escola nos valemos de Abramo (2005 e 2008), Groppo (2016), Sposito (2005 e 2009), Silva e Lopes (2009), Pais (1990), Dayrell (2010), entre outros teóricos, pela contribuição para melhor compreender o processo investigado no cenário da Educação de Jovens e Adultos.

A perspectiva teórico-metodológica do estudo foi fundamentada na abordagem qualitativa (GODOY, 1995) de cunho sócio-histórico (FREITAS, 2002) e teve como método de sistematização e de análise dos dados a *análise de conteúdo* (AMADO, COSTA e CRUSOÉ, 2013; BARDIN, 2009; MORAES, 1999). O lócus da pesquisa foi o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CMEJA), localizado no município de Amargosa/Bahia. Para a produção dos dados, os instrumentos escolhidos foram: corpus documental composto por leis,

resoluções, pareceres e as matrículas dos estudantes do período de 2018 a 2022, confrontados com os dados obtidos por meio de questionários semiestruturados com alunos/as da EJA matriculados neste Centro.

MOTIVAÇÃO PESSOAL

Como elucida Freire (1991, p. 58)

> ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Nessa perspectiva, a caminhada para me constituir como educadora não foi fácil e nem a primeira escolha profissional. Em 2010, ao ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no Centro de Formação de Professores (CFP) no município de Amargosa/Bahia, estava saindo de uma "frustação" por ter ficado na lista de espera de outro curso, no caso Direito, cuja escolha familiares e comunidade escolar a qual eu pertencia, acreditavam ser a profissão que combinava comigo e a opção adequada para atingir "metas" e realizações profissionais e pessoais.

Os primeiros dois semestres transcorreram na busca de me identificar com o curso, com os caminhos que então estavam sendo trilhados e os horizontes que podiam ser vislumbrados. No terceiro semestre da graduação, trabalhei no Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um colégio estadual, com o Terceiro Tempo Formativo, nos eixos VI e VII[1] dessa modalidade de ensino. Essa experiência abriu uma gama de possibilidades e encantos com a profissão e encontrei no trabalho com esse público a educadora, a professora que queria ser.

A vida é cheia de surpresas, em suas seredinpidades[2], nas metáforas dos instantes, num estágio supervisionado, num momento de troca, me descubro educadora. E é preciso mencionar

---

[1] O terceiro tempo formativo equivale ao Ensino Médio. O eixo VI compreende as disciplinas das áreas de humanas e o eixo VII compreende as disciplinas da área das exatas.

[2] A palavra serendipity surgiu pela primeira vez no dia 28 de janeiro de 1754, na carta de Horace Walpole, filho do ministro Rober Walpole. Nela, Walpole explica ao seu amigo como tinha encontrado por acaso uma pintura antiga e valiosa e, com esse exemplo, Gonçalves (2005) elucida que "esta descoberta é quase daquele tipo a que chamarei serendipidade, uma palavra muito expressiva, a qual, como não tenho nada de melhor para lhe dizer, vou passar a explicar. Uma vez li um romance bastante apalermado, chamado Os três príncipes de Serendip: enquanto suas altezas viajavam, estavam sempre a fazer descobertas, por acaso e sem sagacidade, de coisas que não estavam a procurar... Serendipidade então passou a ser usada para descrever aquela situação em que descobrimos ou encontramos alguma coisa enquanto estávamos procurando outra, mas para a qual já tínhamos que estar, digamos,

essa metáfora, a minha metáfora do encontro com a educação, do encontro com a escolha da carreira. Três, para mim, sempre foi um número sem significado, aprendi na escola que se tratava de um número ímpar, cardinal, fora isso, não tinha nenhuma relevância. Porém, nos fios da vida, muitas surpresas nos aguardam e, nessas tessituras, inúmeras coisas ainda poderiam acontecer. Assim, tudo mudou quando este simples três se juntou com um ponto e outro três, ou seja, em 2011 o três se juntou com outro três, virando 3.3 (três ponto três) e passou a ter significado para mim. Esse 3.3, se refere a uma turma de jovens, adultos e idosos de uma escola estadual, educandos/as que contribuíram para o nascimento de uma educadora da EJA, que acredita que a Educação é uma troca entre sujeitos, representada pelo diálogo, respeito, amor, alteridade, diversidade, emancipação e transformação, que ela oportuniza a troca, o calor humano. Então, para mim, esta conjugação de números é singular, é única. Continua sendo um número ímpar, mas ganhou o sentido de excepcional, raro, incomparável, particular em mim, pois trouxe descobertas, encontros, transformações.

Falar de si não é fácil. Compartilhar memórias significa demonstrar que também faço parte desta pesquisa e me assumo desta forma – aliás, aceitação da subjetividade do/a pesquisador/a é uma das características da abordagem qualitativa. Então, essa pesquisa surge dos meus desassossegos e dos apontamentos dos meus Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Graduação e da Especialização.

No TCC da Graduação intitulado "Evasão na Educação de Adultos no Tecelendo: circunstâncias e consequências de um processo contraditório", o qual tinha como objetivo compreender os principais motivadores da evasão no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos no Programa de Extensão Tecelendo no ano de 2014, a pesquisa evidenciou que um dos motivos para a evasão era o conflito geracional, ou seja, a presença de pessoas mais jovens nas salas de aula, leia-se aqui indicações do processo de juvenilização na EJA.

Na Especialização em Educação e Interdisciplinaridades da UFRB, meu trabalho final foi intitulado "Alfabetização e Práticas Pedagógicas na EJA: uma tessitura rica de cores, linhas, fios e possibilidades", cuja pesquisa de campo foi realizada no Colégio Entre Fios[3], no município de Amargosa/Bahia, no ano de 2018, o qual teve como objetivo geral compreender se as práticas pedagógicas realizadas nos últimos anos do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos contribuem para o processo de alfabetização. O resultado deste estudo evidenciou a carência de pesquisas na área da alfabetização na EJA; a necessidade de investimento e políticas

preparados. Ou seja, precisamos ter pelo menos um pouco de conhecimento sobre o que 'descobrimos' para que o feliz momento de serendipidade não passe por nós sem que sequer o notemos" (grifos da autora).

[3] Nome fictício utilizado para preservar a identidade do *lócus* da pesquisa.

públicas voltadas para essa modalidade; a formação de profissionais na área e a necessidade de fomentar debates sobre a alfabetização no âmbito do Ensino Médio, considerado "ensino regular". Além disso, apontou para a necessidade de pesquisas sobre o processo de juvenilização na EJA.

No caso da presente pesquisa, sua relevância social e acadêmica está associada à esperança que ela fomente debates acerca da temática juvenilização na EJA, compreendendo que é responsabilidade da academia a produção de estudos e discussões que possibilitem um aprofundamento da temática ora em foco, desencadeando um olhar mais sensível sobre os sujeitos da EJA e as questões referentes à metodologia, práticas, currículo, investimentos, políticas públicas, que configuram a Educação de Jovens e Adultos. Estudar o processo de juvenilização é importante ainda, para compreender as implicações e consequências que traz para os sujeitos envolvidos nesse processo e pensarmos, de maneira mais ampla, as desigualdades socioeducacionais a que estão submetidos, bem como, a realidade educacional.

Quanto a organização do texto[4], além desta Introdução, está dividido em:

Capítulo 1: **Trilha metodológica: caminhos percorridos**, descreve os caminhos metodológicos escolhidos para a realização da pesquisa, o lócus, aponta os sujeitos e está dividido em quatro subcapítulos: 1.1 Pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico; 1.2 Instrumentos e técnicas de produção e análise dos dados; 1.3 Lócus da pesquisa e 1.4 Sujeitos da pesquisa.

Capítulo 2: **Educação de Jovens e Adultos: um mergulho na história**, apresenta o processo sócio-histórico da EJA e está também dividido em dois subcapítulos, a saber: 2.1 A EJA no período colonial e imperial; 2.2 A EJA no período republicano, subdivido nas seguintes seções: **2.2.1 O "período das luzes"; 2.2.2 O período da ditadura civil-militar; 2.2.3 O período da redemocratização; 2.2.4 Os desafios atuais**.

Capítulo 3: **Estado do conhecimento, juventudes e escola**, nesse capítulo apresentamos o estado do conhecimento acerca do processo de juvenilização da EJA no Brasil, uma discussão teórica das categorias jovem/juventudes e as relações dos jovens com a escola, e encontra-se dividido em três subcapítulos: 3.1 Juvenilização na EJA: mapeamento das produções acadêmicas que, por sua vez, conta com a seção 3.1.1 Apresentação das pesquisas

---

[4] Pesquisa submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa através do Parecer nº 5.538.811 de 21 de julho de 2022.

selecionadas; 3.2 O processo de juvenilização no CMEJA: dados das matrículas; e 3.3 Jovens, juventudes e escola.

Capítulo 4: **Análise dos dados: entre pontos, vírgulas e reticências** apresenta os itinerários educativos dos/as alunos/as, narrados por eles/as mesmos/as, buscando evidenciar os sentidos que atribuem à educação e à escola e apresenta um subcapítulo: 4.1 Trajetórias dos alunos/as do CMEJA: "caminho se conhece andando, que contém as seções 4.1.1 Retrato Sociodemográfico e 4.1.2 Caminhos pelo mundo do trabalho.

Considerações Finais, apresenta uma síntese dos principais resultados da pesquisa, além da retomada do problema e objetivos, com o intuito de verificar se foram alcançados e se a pergunta foi respondida. Por fim, indica as referências utilizadas e os apêndices.

1 TRILHA METODOLÓGICA: CAMINHOS PERCORRIDOS

O que vale na vida não é o ponto de partida
e sim a caminhada. Caminhando e
semeando, no fim terás o que colher.
(Cora Coralina, 1997)

Trilhar e detalhar os caminhos metodológicos escolhidos e percorridos em uma investigação científica não é tarefa fácil. Necessita de muito cuidado, paciência, respeito, rigor e deve trazer em seu cerne amorosidade e humildade a fim de que a tecitura das linhas seguidas neste percurso estejam claras, levando o leitor a compreender a trajetória percorrida durante todo o processo investigativo.

Nossa pesquisa situa-se no campo da História da Educação e seu objeto pediu como aporte metodológico a abordagem qualitativa de cunho sócio-histórico, tendo como método de sistematização e de análise dos dados a *análise de conteúdo*. O lócus é Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, no município de Amargosa/Bahia. Para a produção dos dados, os instrumentos escolhidos foram: corpus documental corporificado em leis, resoluções, pareceres e registro de matrículas dos estudantes do período correspondente a 2018 e 2022, confrontados com os dados obtidos por meio de um questionário semiestruturado, com alunos/as da EJA, e para a compreensão de outras questões foi realizada entrevista semiestruturada com o ex-diretor do CMEJA, sujeitos dessa pesquisa.

1.1 PESQUISA QUALITATIVA DE CUNHO SÓCIO-HISTÓRICO

Discorrer sobre os caminhos metodológicos assumidos para o processo de investigação é trazer a tela os trajetos a serem percorridos. Nessa trama recordo-me de uma frase de Mia Couto[5] “O escritor não é apenas aquele que escreve. É aquele que produz pensamento, aquele que é capaz de engravidar os outros de sentimento e de encantamento”. Dialogando com ele e buscando pensar as dimensões acadêmicas e sociais, percebemos que no caminho da investigação científica o(a) pesquisador(a) lança o olhar sobre seu objeto de pesquisa e sua

[5] Trechos da intervenção na cerimônia de atribuição do Prêmio Internacional dos 12 Melhores Romances de África, Cape Town, Julho de 2002 - fonte: miacoutiando. Mia Couto um importante escritor africano. Atualmente é o escritor moçambicano mais traduzido. Já ganhou o prêmio Camões.

problemática de forma mais aprofundada e dinâmica, objetivando, principalmente, seu método de abordagem e o tipo de pesquisa, os quais expressarão a concepção de sociedade, sujeito, objeto, realidade e de ser humano por ele/ela adotadas.

Pensar essas escolhas e objetivos é compreender a importância da pesquisa científica e da qualificação dos(as) pesquisadores(as). Santos (1989, p. 45) elucida que a pesquisa é "[...] a prática social do conhecimento", destacando o caráter social da investigação científica e sua relação com a vida social. Desse modo, toda pesquisa necessita levar em consideração os princípios éticos, ter relevância social, observar a relação do sujeito com o contexto da pesquisa, questões que envolvem seu desenvolvimento. Assim, essa relevância social não pode ser apenas no nível empírico de um determinado contexto, mas também no nível de discussão teórica considerando se ela produz avanços (SANTOS, 1989).

Entendendo pesquisa como fator de compreensão da realidade e também como um processo de produção de conhecimento, Minayo (2002, p. 17) afirma que ela é

> [...] a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Concordamos com a autora acima referida no sentido de que à investigação científica é inerente o entrelaçamento teórico-prático, sem hierarquização de nenhum dos dois aspectos, uma vez que um retroalimenta o outro. Entendemos também, junto com ela, que os problemas de pesquisa geralmente emergem da vida prática, a partir das carências de orientação dos seres humanos, que buscam respostas às suas indagações e solução dos problemas e dificuldades que vivenciam.

Da necessidade de explicar fenômenos sociais, culturais e históricos forjados ao longo do tempo e não sujeitos às leis das ciências exatas, surgem as "ciências sociais", que costumam ser utilizadas para expressar os diversos campos do conhecimento, preocupados aspectos econômicos, culturais, educacionais, políticos, psicológicos, abarcando questões de natureza social e humana, já que por muito tempo eram utilizados e valorizados os métodos quantitativos para explicação e descrição dos fenômenos. Com o passar dos anos os interesses e as formas de descrever, analisar e explicá-los vem ocorrendo, prioritariamente, a partir de métodos qualitativos de pesquisa (GODOY, 1995).

Godoy (1995, p. 58) elucida que a pesquisa qualitativa

> [...] não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Godoy (1995, p. 62) ainda destaca as principais características de uma pesquisa qualitativa:

> 1) O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
> 2) O caráter descritivo;
> 3) O significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida como preocupação do investigador;
> 4) O enfoque indutivo.

Yin (2016, p. 7), por sua vez, destaca que as cinco principais características da pesquisa qualitativa são:

> 1) Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
> 2) Representar as opiniões e perspectivas das pessoas (os participantes da pesquisa);
> 3) Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
> 4) Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano;
> 5) Esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de basear em uma única fonte.

Yin (2016, p. 17) ainda caracteriza o fazer metódico que engloba a verificação dos procedimentos e os dados que serão analisados na pesquisa:

> [...] ser metódico significa seguir algum conjunto ordenado de procedimentos de pesquisa e minimizar trabalho extravagante ou descuidado – quer um estudo seja baseado em um delineamento de pesquisa explicitamente definido ou em uma rotina de campo mais informal, mas, não obstante rigorosa. [...]. Finalmente, ser metódico também significa conferir um senso de completude a uma iniciativa de pesquisa, além de verificar os procedimentos e dados de um estudo.

Com esses pontos destacados e alinhados à nossa perspectiva investigativa, podemos dizer que ela se engloba numa abordagem qualitativa de cunho sócio-histórico, a qual trataremos em seguida. Ressaltamos que aliar a dimensão pessoal, acadêmica e social, traz um grande desafio, pois, demonstra os caminhos e as escolhas feitas para buscar entender as questões que nortearam a pesquisa.

Conforme dito acima, esta investigação é de cunho sócio-histórico, cujos aportes teóricos se assentam nos estudos de Bakhtin, Luria e Vygotsky. Esse tipo de pesquisa tem inserido em seu bojo uma direção/pensamento para a forma de pensar/fazer, por trazer a centralidade da descrição com a complementariedade da explicação na busca pela compreensão do fenômeno (FREITAS, 2002). Assim, nossa investigação tem suas raízes neste tipo de investigação, pois busca compreender o processo de juvenilização na EJA, por meio do "seu acontecer histórico no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social" (FREITAS, 2002, p. 21).

Outro ponto para a utilização de uma pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, embasa-se na compreensão de que

> A pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo. Essas idéias têm implicações nas características processuais e éticas do fazer pesquisa em Ciências Humanas que se refletem na relação pesquisador-pesquisado, nos próprios instrumentos utilizados e na análise de dados (FREITAS, 2002, p. 21).

A visão sócio-histórica, de acordo com Freitas (2002), tem como panorama o materialismo dialético, por apresentar em suas características traços de suas conexões dialéticas que constituem seus métodos, metodologias e alicerce conceitual/teórico. Esse tipo de pesquisa busca a superação dos

> [...] reducionismos das concepções empiristas e idealistas. Isso fica evidente no que Vygotsky (1896-1934) assinala como a "crise da psicologia" de seu tempo, que se debate entre modelos que privilegiam ora a mente e os aspectos internos do indivíduo, ora o comportamento externo (FREITAS, 2002, p. 22, grifo da autora).

Ainda segundo Freitas (2002, p. 22), esse tipo de investigação busca a compreensão do homem em sua totalidade, visando articular de forma dialética os aspectos internos e externos, sempre atentando para a relação do sujeito com a sociedade a qual pertence, pensando o homem como uma unidade mente/corpo, ser social/ser biológico, partícipe do processo histórico e integrante da espécie humana, compreendendo esse sujeito como: histórico, concreto, datado, o qual produz e reproduz a realidade social (FREITAS, 2002).

A autora acima referenciada faz uma distinção entre o papel do pesquisador nas ciências exatas e nas ciências humanas, demonstrando que na primeira ele se encontra perante um objeto que é "mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele ou dele. Está numa posição em que fala desse objeto, mas não com ele, adotando, portanto, uma postura monológica" (FREITAS, 2002, p. 24). Já nas ciências humanas, o objeto

estudado é o “homem”, o qual não é mudo, mas é denominado com um ser “falante e expressivo”. Portanto, ao investigar esse objeto Freitas (2002, p. 24) enfatiza que o pesquisador não pode se limitar

> [...] ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação.

Dialogando com as ideias de Bakhtin e Vygotsky, Freitas (2002) advoga que o pesquisador é parte constituinte da investigação e que as ações e escolhas assumidas por ele implicam diretamente na pesquisa, explicitando que na abordagem qualitativa o pesquisador não é objeto e sim alguém que está em constante processo de transformação, aprendizagem.

Além dos atributos já descritos, as pesquisas de abordagem qualitativa de perspectiva sócio-histórica visam a valorização das questões descritivas e das percepções pessoais. Desse modo, devem compreender os aspectos particulares como constituintes da totalidade social, quem são os sujeitos que compõem a investigação e, a partir desse entendimento, compreender também o contexto no qual estão inseridos (FREITAS, 2002). A essa compreensão do contexto alia-se outra característica da pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico, a busca por um entendimento dos comportamentos dos sujeitos investigados, dialogando com sua realidade como sujeitos concretos. Nessa perspectiva Freitas (2002, p. 28), respaldada nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), aponta que

> [...] na investigação qualitativa de cunho sócio-histórico vai-se a campo com uma preocupação inicial, um objetivo central, uma questão orientadora. Para buscar compreender a questão formulada é necessário inicialmente uma aproximação, ou melhor, uma imersão no campo para familiarizar-se com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados. Para tal o pesquisador freqüenta os locais em que acontecem os fatos nos quais está interessado, preocupando-se em observá-los, entrar em contato com pessoas, conversando e recolhendo material produzido por elas ou a elas relacionado. Procura dessa maneira trabalhar com dados qualitativos que envolvem a descrição pormenorizada das pessoas, locais e fatos envolvidos. A partir daí, ligadas à questão orientadora, vão surgindo outras questões que levarão a uma compreensão da situação estudada.

Dessa forma, a utilização da pesquisa de cunho sócio-histórico busca a compreensão das questões investigadas, a descrição e a procura das possíveis relações entre os aspectos individuais e sociais do objeto investigado. No caso dessa investigação objetiva

analisar/compreender quais as possíveis implicações dos âmbitos pessoais e sociais no processo de juvenilização na EJA (FREITAS, 2002).

1.2 INSTRUMENTOS E TÉCNICA DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a produção dos dados, como um dos recursos, elegemos a aplicação de um questionário semiestruturado (apêndice D).

Os questionários aplicados aos integrantes da pesquisa, de acordo com Gil (1999, p. 128), definem-se "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.". Dessa forma, contribuem com a pesquisa, já que possibilitam atingir um maior número de pessoas, ainda que estejam em um perímetro extenso; garantem o anonimato das respostas; não expõem o pesquisador a influência dos fatores externos e pessoais; acarretam despesas mais baixas, entre outros fatores (GIL, 1999).

Ademais, optamos pelo questionário por possibilitar variação e adequação das perguntas, uma vez que é possível adaptá-las de acordo com o nível de escolaridade, idade dos sujeitos que participarão e, obviamente, os interesses próprios da investigação.

Outro ponto que merece destaque é a elaboração das questões, sobre a quais Gil (1999, p. 129) faz as seguintes recomendações:

> a) [...] devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
> b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação;
> c) cada uma delas deve possibilitar uma única interpretação;
> d) [...] não devem sugerir respostas;
> e) [...] devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

Compondo a produção dos dados também fizemos análise do corpus documental utilizando leis, resoluções, pareceres e matrículas do período 2018 a 2022. Optamos por esse marco temporal, para que possamos observar as mudanças ocorridas no cenário educacional desde a aprovação do parecer CNE/CEB 11/2000, implantado por meio da resolução nº 3 de 15 de junho de 2010, que reduz a idade mínima e o tempo de duração dos cursos na EJA e dispõe sobre a certificação nos exames e sobre a modalidade por meio da EAD. Outro fator determinante para a delimitação do nosso recorte temporal foi o fato de, ao adentramos ao campo de pesquisa, tomarmos conhecimento que os dados das matrículas dos alunos/as do

CMEJA eram referentes somente a esse período. Em se tratando da referida Resolução, ela estabelece as

> Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (BRASIL, 2010).

É importante destacar que a resolução mantém os princípios e os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para EJA, as quais estão presentes no parecer CBE/CNE 11/2000 e compreende que a Educação de Jovens e Adultos deve ser uma política pública de Estado e que cabe ao sistema educacional público assumir a gestão democrática, entendendo a diversidade dos sujeitos e fortalecer a vocação de educação ao longo da vida (BRASIL, 2010).

Ainda quanto à análise documental, entendemos que se constituí como importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Segundo Godoy (1995), a análise documental é realizada em fontes como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza (pintura, escultura, desenho, etc.), notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos. Desse modo, nosso corpus documental foram as leis, pareceres e resoluções que constituem a Educação de Jovens e Adultos:

> 1) Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
> 2) Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
> 3) Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.
> 4) Parecer CNE/CEB nº 6/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020 – Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade.
> 5) Parecer CNE/CEB nº 1/2021, aprovado em 18 de março de 2021 – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade (BRASIL, 2022).

Confrontamos esses documentos com o registro de matrículas do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos correspondente ao recorte temporal definido, a fim de confirmar ou infirmar se a EJA dessa unidade escolar vem mesmo passando pelo processo da juvenilização, conforme objetivo da pesquisa.

Para análise e intepretação dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo, definida como um conjunto de instrumentos de âmbito metodológico que está em constante aperfeiçoamento e aplica-se nos diversos discursos. Com a utilização dessa técnica é possível: o enfoque nas mensagens, o emprego das categorias temáticas como uma forma de interpretação dos dados e a manipulação dos dados, de modo que permita inferir sobre a realidade e não simplesmente sobre a mensagem (BARDIN, 2009). A utilização dessa técnica nos auxiliou como uma espécie de guia para a interpretação dos dados manifestos nas narrativas dos alunos/as, bem como em suas hesitações para responder as questões propostas, seus silêncios e nas inferências extraídas do subtexto.

Bardin (2009, p. 45) explicita que a diferença entre a análise de conteúdo e a análise do discurso constitui-se em

> [...] trabalhar a palavra e as significações que diferencia a análise de conteúdo da linguística, embora a distinção fundamental resida noutro lado. A linguística estuda a língua para descrever o seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens.

No caso desta pesquisa a técnica de *análise de conteúdo* nos possibilitou alcançar ante os dados produzidos, as expressões, as palavras repetidas e as categorias de estudo que aparecem nas respostas dos alunos/as nos questionários semiestruturados, os quais buscaram a construção de um perfil socioeconômico, as trajetórias desses jovens e as motivações para o ingresso de pessoas cada vez mais jovens na EJA. Nesse sentido, a análise de conteúdo certamente nos auxiliou na interpretação das narrativas construídas pelos alunos/as, pois, de acordo com Amado, Costa e Crusoé (2013, p. 304), um dos aspectos mais importantes desta técnica é o fato,

> [...] de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadro de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido “contexto” ou “condições” de produção. (grifos dos autores).

No caso desta investigação utilizamos as cincos etapas propostas por Moraes (1999) para a interpretação e análise dos dados. A primeira – *preparação das informações* –, que consistiu na identificação das narrativas, com uma leitura cuidadosa buscando respostas que dialoguem com os objetivos da investigação, considerando também os documentos analisados. Essa etapa incluiu ainda estabelecer um código que auxiliasse na identificação de cada elemento das narrativas encontradas nos questionários e nos documentos. A segunda etapa foi a, *unitarização*, que tem teve por objetivo reler cuidadosamente os materiais e definir as "unidades de registro" ou "unidades de significado" (MORAES, 1999).

A etapa de *categorização* ou *classificação das unidades de categorias*, consistiu no agrupamento dos dados, buscando as semelhanças, sendo estes dados classificados por critérios definidos previamente ou estabelecidos no processo da investigação (MORAES, 1999). A etapa denominada *descrição* teve o objetivo de divulgar os significados capturados e percebidos nas mensagens analisadas. E, a última etapa, *interpretação*, buscou uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das narrativas dos alunos/as e dos documentos através de inferências e interpretação dos dados (MORAES, 1999).

1.3 LÓCUS DA PESQUISA

O local escolhido para investigação é o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CMEJA)[6], localizado no município de Amargosa/Bahia, sediada na Avenida Dr. Lauro de Freitas, nº 138, Bairro Centro, entre as duas principais praças da cidade, do Bosque – onde ocorre a festa de São João – e Lourival Monte, popularmente conhecida como Praça do Jardim. O centro funciona, no turno noturno, dentro da Escola Reunidas Almeida Sampaio, a qual é vinculada a rede municipal e funciona em tempo integral.

O município de Amargosa está localizado no Vale do Jiquiriçá, no centro-sul da Bahia, a 269 quilômetros de Salvador e possui aproximadamente 40 mil habitantes. Como estamos trabalhando em uma perspectiva histórica, é necessário trazer a tela, ainda que brevemente, a história desse município, que tem em suas raízes traços e influências dos povos indígenas.

[6] Importante destacar que primeiramente o lócus da pesquisa seria a Escola Reunidas Almeida Sampaio no turno que se realizava a EJA, todavia, através do primeiro contato com a escola fomos informados da Criação do Centro, que passou a concentrar o Ensino Fundamental da modalidade no município de Amargosa.

Imagem 1: Praça Lourival Monte- Amargosa/Bahia

Fonte: https://abihbahia.org.br/localidade/amargosa

De acordo com Santos (2015), Amargosa tem como antepassados os povos indígenas Kariris cujas línguas eram o Karamuru e Sapuyá, descendentes dos Payayas ou Sabujas que estavam concentrados entre o Monte Cruzeiro e a Vila de Pedra Branca, atualmente munícipio de Santa Teresinha. Essas terras foram motivo de grande disputa entre bandeirantes e os povos nativos, uma vez que representavam um elo entre o litoral e as minas próximas às regiões do São Francisco.

Essa história também é marcada por sangue, com a dizimação e o massacre dos povos originários pelos colonizadores. Outro fator que merece destaque na história de Amargosa (REZENDE, 2019, p. 10) "foi uma grande seca de 1844", acontecimento que motivou a vinda de diversas pessoas para a localidade por conta de sua abundância.

Santos (2015) também destaca os cultivos de cana e fumo, os quais proporcionavam a vinda de aventureiros para estas terras "em busca das minas de ouro e prata, o que ampliou o conflito com indígenas e a dizimação desses povos nativos" (SANTOS, 2015, p. 69). A história de Amargosa também é marcada pela imigração de espanhóis, portugueses e italianos, cuja memória é recordada por meio de "construções ainda existentes feitas por aqueles que se estabeleceram na cidade. A maioria entrou no comércio, com os armazéns de secos e molhados e empórios, na exportação e importação e na área rural com o plantio de café e fumo" (SANTOS, 2015, p. 70).

As linhas históricas desse munícipio também trazem influências dos negros, os quais chegaram pelo processo de escravidão para trabalharem no plantio do café. Santos (2015, p. 70), nos dá notícias da chegada desses povos às terras amargosenses:

> [...] os primeiros escravos trazidos para o Brasil faziam parte de diversos grupos étnicos, oriundos, principalmente, da costa ocidental da África. Estes vieram do Senegal e de Serra de Leoa diretamente para os canaviais de Pernambuco e da Bahia.

> Esses negros juntaram-se aos negros bantos do século XVI, trazidos para o Nordeste do Brasil para viabilizar a exploração da cana de açúcar e a criação de gado.

É nesse neste intercâmbio de influências que o município de Amargosa surge no final do século XIX, aproximadamente em 1840. A criação do município tem suas raízes com a família de Gonçalo Correia Caldas, dona das primeiras roças do futuro município e construtores de uma casa que vem a ser atualmente a Santa Casa de Misericórdia. Por conseguinte, vieram outras pessoas que se destacaram nesse processo como: Cazuza, Joaquim Correia, Bernardo Coxo que foram ocupando espaços e áreas na região (REZENDE, 2019).

Em 1855 é erigida a Capela de Nossa Senhora do Bom Conselho das Amargosas, que pertencia a Vila de Tapera, atualmente município de Santa Teresinha (SANTOS, 2015, p. 72).

Em consonância com Santos (2015), Rezende (2019, p. 10) destaca que o crescimento da agricultura e as trocas do comércio gerou um crescimento, propiciando

> [...] que a localidade fosse elevada à categoria de Freguesia de Nossa Senhora do Bom Conselho de Amargosa, em 30 de junho de 1855, pelo então vice-presidente da província da Bahia, Sr. Álvaro Tibério de Moncorvo e Lima, através da resolução nº 574. Nesse período, a Freguesia de Nossa Senhora do Bom Conselho de Amargosa tinha suas resoluções políticas resolvidas na Vila de Tapera, atual município de Santa Teresinha, [...] porém, a instalação oficial da recém- criada Vila ocorreu em 05 de fevereiro de 1878.

O rápido desenvolvimento econômico, a ocupação dos colonizadores e a dizimação dos povos indígenas, além da presença dos povos negros que chegaram na condição de escravizados e cujo trabalho auxiliou e garantiu "a pujança econômica", possibilitaram que no dia 19 de junho de 1891 a Vila de Nossa Senhora do Bom Conselho de Amargosa fosse efetivada à categoria de cidade, passando a se chamar apenas Amargosa (REZENDE, 2019, p. 11). É importante destacar que o nome Amargosa descende da pomba-amargosa[7], uma ave que compunha a fauna da região e tinha uma carne amarga, porém, apesar disso, atraia muitos caçadores que costumavam dizer: "vamos as amargosas", daí surgindo o nome (REZENDE, 2019).

Ressaltamos ainda que Amargosa também contava com o transporte ferroviário, pois com o desenvolvimento do comércio e a fartura da região, que trazia possibilidades de riqueza e oportunizavam o desenvolvimento do comércio agroexportador, era necessário um transporte mais eficaz. Dessa forma, "o trecho do Ramal de Amargosa, concluído em 1892, partia de São Miguel das Matas, passando pelo distrito de Corta-Mão e, depois, Acaju e finalizava na Estação

[7] Nome científico: Patagioenas Plumbea.

localizada na Praça do Bosque" (REZENDE, 2019, p. 106). Esse autor destaca que a ferrovia ajudou a intensificar os ritmos de vida na região e culminou no desenvolvimento urbano, pois com a estação ferroviária diversos estabelecimentos comerciais e ambulantes começaram a e se estabelecer nas mediações. Desse modo, "a ferrovia, permitia um novo ritmo de vida, controlada pelos ponteiros do relógio da estação e pelos sonos dos seus apitos, espaços de encontros e despedidas (REBOUÇAS, 2013 *apud* REZENDE, 2019, p. 106). Contudo, em 1950, ocorreu o declínio do transporte ferroviário em Amargosa devido a diversos fatores, tais como: ascensão de outros centros regionais, surgimento de novos transportes mais rápidos e econômicos (REZENDE, 2019).

Amargosa é popularmente conhecida como "Cidade Jardim", devido às belas praças e jardins, localizados nas praças Yolanda Pires, Iracy Silva e Lourival Montes. O município também é marcado pela festa de São João que ocorre na Praça do Bosque e pelas cachoeiras e serras que a compõe: Serra da Jibóia, Serra do Timbó e da Tartaruga[8]. Além, da sede do município existem três distritos: Corta-Mão, Diógenes Sampaio e Itachama (atual Jorge Sales). Amargosa, atualmente, possui na Rede Municipal de Ensino trinta e seis (36) unidades escolares: um (01) Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos; três (03) Centros de Educação Infantil – modalidade Creche; dois (02) Centros de Educação Infantil – pré-escola; oito (08) escolas na zona urbana – Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais; e vinte e duas (22) escolas situadas no Campo, as quais estão organizadas em cinco (05) núcleos (SEMED/2020).

Imagem 2: Paisagem do Timbó/Amargosa-Bahia

Fonte: https://blogdovalente.com.br/cidades/amargosa/2018/08/fotografo-amargosense-registra-belas-paisagens-do-timbo-em-amargosa/

A escolha pelo Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos se deu pelas razões abaixo apontadas:

[8] Disponível em: https://amargosa.ba.gov.br/municipio/a-cidade/. Acesso em 25. set. 2021.

a) Ser o primeiro estabelecimento de ensino público do munícipio de Amargosa/Bahia;
b) Ser uma escola muito conhecida no município;
c) Trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos;
d) Ser referência no trabalho com a EJA.

O Prédio Escolar Almeida Sampaio foi inaugurado em 19 de novembro de 1901, sendo a primeira instituição de ensino público em Amargosa e estava localizado na Praça Tiradentes. A escola foi inaugurada pelo Intendente, Francisco de Almeida Sampaio e contou com a presença do Dr. Severino Vieira, então governador do Estado da Bahia. Todavia, em 15 de maio de 1972 este estabelecimento foi demolido para a construção do Fórum Desembargador Sálvio Martins[9].

Imagem 3: Escola Almeida Sampaio

Fonte: http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/12300

No ano de 2014 a Escola sofreu mudanças significativas com a implantação do Programa de Educação Integral (ProEI),[10] passando a atender do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Séries Finais, em Tempo Integral. Com a implementação do Portaria 10.106/2016 a unidade escolar foi denominada Escola Estadual Almeida Sampaio (CRIATIVA ON-LINE, 2020).

[9] Disponível em: https://criativaonline.com.br/em-63-anos-de-historia-o-almeida™-sampaio-e-tradicao-na-educacao-de-amargosa/>. Acessado em 17.Jul. 2021 e no Memorial Virtual da Escola Almeida Sampaio no site: https://www.youtube.com/channel/UCepIl_9hV-JY-IXiLseVwDA. Acesso em: 17, julho, 2021.
[10]O ProEI é uma das estratégias da Secretaria de Educação do Estado que busca o fortalecimento da Escola Pública e do Programa Todos pela Escola, propondo a consolidação da política de Educação Integral para o ensino fundamental e ensino médio (BAHIA, 2021).

Imagem 4: Escola Estadual Almeida Sampaio

Fonte: https://www.facebook.com/Escolas-Reunidas-Almeida-Sampaio-321894307879192/

Outro fato marcante da Escola ocorreu no ano de 2019 na administração de Júlio Pinheiro, atual prefeito do município de Amargosa, quando a unidade escolar, por meio do convênio 17/2019, foi municipalizada, passando a denominar-se Escola Reunidas Almeida Sampaio (CRIATIVA ON-LINE, 2020). Nesse mesmo ano, o prédio escolar sofreu uma grande reforma na sua estrutura, com ampliação dos espaços físicos: cozinha, refeitório, quadras, biblioteca, salas, além de reformas dos pátios, depósitos, entre outras. A obra foi finalizada no ano de 2020, a comemoração desse fato ocorreu por meio de uma *live* realizada em 19 de junho daquele ano, dia simbólico por marcar o aniversário do município que, na ocasião, comemorou 129 anos de emancipação política (CRIATIVA ON-LINE, 2020).

Imagem 5: Escola Reunidas Almeida Sampaio

Fonte: https://criativaonline.com.br/em-63-anos-de-historia-o-almeida-sampaio-e-tradicao-na-educacao-de-amargosa/

A escola conta em sua estrutura com 14 salas de aula, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, almoxarifado, salas de professores, de diretoria, de secretaria, refeitório, auditório, despensa, banheiros adequados a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, pátio coberto e descoberto e área verde. Atende nos turnos matutino, vespertino e noturno,

sendo nos turnos matutino/vespertino o público do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no turno noturno funciona o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, com a oferta do ensino do nível I ao IV[11] (CRIATIVA ON-LINE, 2020).

1.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Caracterizar os sujeitos é falar de história, é trazer suas biografias, é falar de gente! E falar de gente é colocar vida na pesquisa. Essa pesquisa não se fez sozinha. Ela é composta/formada por pessoas que sentem, pensam, buscam pessoas por suas singularidades.

Quando trazemos/convidamos esses sujeitos para compor essa tessitura estamos lidando com suas particularidades. Construir uma pesquisa, fazer uma investigação não é uma tarefa fácil e quando ela envolve muitas pessoas sabemos que estamos mexendo com emoções, sentimentos, com tempo, espaço. Eles e elas são, portanto, homens, mulheres, jovens, adultos, alunos/as da Educação de Jovens e Adultos no CMEJA. Sabemos que esse espaço não é formado apenas por eles/elas, pois, uma unidade escolar é composta também pelos demais sujeitos que nela laboram, estudam e pelo universo externo que a circunda. Contudo, pela própria natureza e objeto da pesquisa, os sujeitos escolhidos para a aplicação dos questionários foram os alunos/as da EJA matriculados no centro lócus da pesquisa e, como critérios para a escolha daqueles que a integrarão, destacamos o fato de terem entre 15 e 24 anos. A escolha dessa faixa etária se deu por ser 15 anos a idade mínima para o ingresso na EJA e até 24 anos, por ser a idade limite do que é considerado juventude de acordo com Estatuto da Juventude e com os critérios da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização Mundial da Saúde (OMS), entidades para as quais a faixa etária da juventude estende-se de 15 a 24 anos e, dentre esses jovens, aqueles que: **a**) tivessem entre 15 e 17 anos, por atenderem ao objeto principal da pesquisa de trabalhar com os jovens mais jovens, fundamentado na legislação. A margem de dois anos busca manter certa paridade etária; **b**) desejassem participar da pesquisa.

A escolha desses sujeitos se deu pelos critérios acima citados e pela necessidade de conhecer seu perfil socioeconômico e compreender as possíveis motivações para o ingresso cada vez maior de alunos/as mais jovens na EJA.

Para produção dos dados foram aplicados 15 questionários com alunos/as do CMEJA, aqui denominados: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14 E E15. Esses

[11] O nível I corresponde à Alfabetização, o nível II ao quarto e quinto anos, o nível III ao sexto e sétimo anos e o nível IV ao oitavo e nono anos.

sujeitos são em sua maioria: homens, residentes da zona rural, se autodeclaram pretos e pardos e, em termos religiosos, se dizem católicos (para melhor identificação destes sujeitos observar a tabela 2). São estudantes que têm sua história marcada por traços: culturais, políticos, sociais, econômicos, históricos e territoriais. Para compreendermos algumas questões mais internas do funcionamento do CMEJA e termos outro olhar sobre os dados, realizamos uma entrevista (apêndice E) com um ex-diretor do CMEJA, por nós denominado como Eçaúna, sendo ele casado, pai de três filhos, com 43 anos, formado em Normal Médio[12] e possui Mestrado em Educação do Campo.

[12] O curso Normal Médio está previsto no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 e regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº. 02/99, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Os docentes formados nessa modalidade atuam diretamente na educação formal, que é dada em ambiente escolar. De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no Brasil, a educação esta dividida em Educação Básica, que é formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e ensino médio, e a Educação Superior (GOMES, RIBEIRO, CRUZ, 2010, p. 4).

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM MERGULHO NA HISTÓRIA

Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que cresceu
A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega o destino pra lá

(CHICO BUARQUE, 1968)

Neste capítulo apresentaremos os aspectos sociais, legais e históricos da EJA, destacando conjuntamente, os períodos Colonial e Imperial e o período Republicano, dando ênfase aos momentos nos quais o país viveu sob o regime de exceção, o período de redemocratização, até os dias atuais. Uma modalidade de ensino marcada por lutas, conquistas, desafios, preconceitos, desvalorização, precarização, mas que segue em busca da sua afirmação como parte constituinte da educação e do sistema educacional. Faremos um mergulho na história da modalidade para demonstrar que durante seu percurso histórico ela sempre teve um sentido, uma funcionalidade, uma intenção e buscaremos evidenciar esses momentos conjuntamente com os marcos história da educação brasileira.

2.1 A EJA NO PERÍODO COLONIAL E IMPERIAL

Para tecer os fios da história com ênfase na educação escolar de Jovens e Adultos é imprescindível encetarmos uma viagem na nossa própria história e voltarmos ao Período Colonial[13] (1500-1822), quando os primeiros padres jesuítas chegaram ao nosso país no ano de 1549[14], etapa que marcou o início da História da Educação do Brasil.

Nessa época nossa economia era baseada na exportação de matérias primas que necessitava do domínio das técnicas agrícolas e dos trabalhos manuais. No período colonial, as

[13] Caracterizado principalmente pelo controle político e econômico de Portugal.
[14] Os jesuítas aqui chegaram liderados pelo Padre Manoel de Nóbrega.

poucas escolas que existiam eram privilégios das classes abastadas. Os filhos dos nobres – geralmente dos portugueses – recebiam acompanhamento particular desde pequenos e, desse modo, tornava-se dispensável haver aulas para os jovens e adultos e mesmo para as crianças oriundas das classes populares. Os grupos minoritários não tinham direito ao conhecimento escolar. Essa educação colonial foi dividida em três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas pombalinas, que tiveram como marco a expulsão dos jesuítas; e a da vinda da Família Real para o Brasil (GALVÃO e SOARES, 2006).

Na fase do predomínio jesuíta, com a necessidade de que a população autóctone compreendesse as ordens e seguisse as instruções dos colonizadores, tornava-se vital que soubessem ler e escrever, pois, só dessa forma poderiam ser catequizados e mais facilmente submetidos aos interesses da Corte Portuguesa[15]. Tinha como característica principal a transmissão dos conhecimentos[16] científicos e escolares, todavia, sua principal função era a propagação dos ideais cristãos, ressaltando que nesse período a Educação não tinha incentivo do governo. Ainda sobre esse contexto, Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) destacam que

> [...] além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Ribeiro (1992) destaca que durante o período colonial a educação de adultos era uma forma de efetivar a conversão dos povos indígenas à fé católica, isto é, uma doutrinação, uma política de conversão. Dessa maneira, a educação tinha um cunho cristão e contribuía para os ideais de colonização.

A fase das reformas pombalinas (1759) é marcada pela expulsão dos jesuítas e as primeiras intervenções do Estado na Educação. Suas medidas iniciais foram a extinção dos colégios jesuítas e a propagação das chamadas aulas régias[17] que tinham como principais matérias: grego, filosofia, latim. Destacamos que essas medidas deixaram uma grande lacuna no cenário educacional, pois, não davam conta da pluralidade e necessidades da população.

---

[15] Período marcado pela Catequização dos povos indígenas.

[16] Não acreditamos que o conhecimento possa ser transmitido como se as pessoas fossem contas bancárias nas quais outros fazem depósitos, mas sim que conhecimento é troca, é mudança, é transformação. Entretanto, o método de ensino utilizado pelos jesuítas nos leva a inferir que a educação do período ocorria como transmissão.

[17] As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja. Foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil (AZEVEDO, 1943).

Com isso, “somente no Império voltaremos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 109).

A terceira fase é assinalada pela chegada da Corte Portuguesa ao país (1808) e, mais uma vez, a política educacional volta a perder o pouco foco que tinha, pois, não era prioridade dos governantes. Todavia, é necessário destacar que esse período contou com certa modernização com a

> [...] chegada da primeira prensa trazida por D. João VI, a abertura dos portos, o acervo de livros oferecidos (que mais tarde deram origem à Biblioteca Nacional), a criação de do Banco do Brasil e a inauguração da primeira faculdade foram fatos que fizeram com que surgissem novas necessidades técnicas-burocráticas. Para atender a essa nova realidade, o sistema de ensino precisava se reorganizar e se adequar, de maneira que fosse capaz de preparar as novas gerações para os novos cargos, porém esse sistema continuava privilegiando a aristocracia [...] (CORTADA, 2013, p. 9-10).

Diante dessa nova realidade, o governo precisava se reorganizar para dar conta das demandas surgidas e capacitar pessoas para ocuparem os novos cargos, levando à necessidade de prepará-las. Com a independência do Brasil inicia-se a fase Imperial e nela foi elaborada e aprovada a primeira Constituição Brasileira, em 1824. Todavia, esta Carta Magna era caracterizada pela desigualdade e centralidade, uma vez que o poder ficava nas mãos do Imperador D. Pedro I e este poderia tomar medidas de acordo com os seus desejos e interesses, por meio do poder Moderador[18].

No campo dos direitos legais, Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) elucidam que a primeira Constituição Brasileira

> firmou, sob forte influência européia, a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto também para os adultos. Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores (grifo dos autores).

É importante destacar também, que nesse período, o direito/garantia de uma escolarização generalizada não passou de exigência legal, pois, o projeto de implantação de uma escola de qualidade para todos avançou a passos lentos ao longo da história (HADDAD e DI PIERRO, 2000) e, como forma de atender às demandas emergentes, as poucas ações realizadas no período devem-se “aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.

[18] Ressaltando que foi uma época marcada por inúmeras revoltas em nosso país.

109). Assim, o país chegou ao final do Império com uma população acima de 80% considerada analfabeta (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

2.2 A EJA NO PERÍODO REPUBLICANO

O primeiro marco legal da República Brasileira é a Constituição de 1891, que traz em seu cerne a introdução do sistema de governo presidencialista, no qual o presidente da República passa a ser eleito pelo voto direto para um mandato de quatro anos, sem direito à reeleição. Nessa época só podiam votar os homens maiores de 21 anos e alfabetizados (FVG, 2020).

Esse período é marcado, mais uma vez, pela garantia da formação das elites em detrimento de uma educação para a população marginalizada, destacando que as ofertas de ensino eram diretamente ligadas/dependentes a questões de ordem financeira das Províncias e das oligarquias regionais, que detinham seu controle financeiro (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 109).

A nova Constituição também estabelecia a exclusão de boa parte da população dos trâmites democráticos, no caso dos adultos por meio do voto, pois, nessa época a maioria da população era iletrada, o que impedia a participação nos pleitos eleitorais, mesmo entre os homens maiores de 21 anos. Esse período também se caracterizou pelo grande número de reformas educacionais que, de certa maneira, “procuraram um princípio de normatização e preocuparam-se com o estado precário do ensino básico” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 109).

É importante destacar que a preocupação com a EJA não se diferenciava “como uma fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas” (HADDAD e DI PIERRO, 2000. p. 110). Nesse período, havia uma preocupação com a educação das camadas populares, interpretada como “instrução elementar das crianças” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 110). Assim, as políticas educacionais não tinham a EJA como alvo de suas preocupações, a elite detinha o privilégio educacional. Todavia, com as mudanças que vinham ocorrendo no país, como a promulgação da nova Constituição e as discussões referentes às restrições do voto a pessoas iletradas, um novo aspecto ganha destaque nas discussões: a necessidade de ampliação dos números de pessoas que “conseguissem assinar seu nome”. Todavia, essa nova exigência não aumentou a crescente demanda no âmbito escolar nas primeiras décadas da república (PAIVA, 1985).

Avançando mais nessa história, na década de 1920, com intensa movimentação de educadores e da população em prol da melhoria da qualidade de ensino e da ampliação do número de escolas, começou-se a se estabelecer um cenário com condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a EJA (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

A busca de que o Estado assumisse a responsabilidade pela oferta dos serviços da educação estava diretamente ligada aos índices precários de escolarização que o Brasil mantinha comparados a outros países do mundo ou da América Latina, os quais estavam diretamente ligados a inflexão do pensamento político-pedagógico assumido internamente no final da Primeira República, decorrente dos processos de mudanças sociais, advindos do início da industrialização e urbanização brasileira, é sabido que uma maior industrialização e urbanização exigem maior investimento educacional, todavia "mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas" (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 109).

Com o avanço da industrialização e da urbanização um dos grandes destaques do país é a reformulação do Estado a partir da Revolução de 1930, segundo a qual – diferente do sistema do federalismo que prevalecia até o momento e que reforçava os interesses das oligarquias regionais – a ideia de Nação é reafirmada (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Tecendo mais alguns fios, chegamos à criação da segunda Constituição Brasileira (1934), na qual constava que a Educação era direito de todos e obrigação do Estado. Todavia, na prática não obtivemos êxito, uma vez que nesse período ocorreu a Ditadura implantada pelo Presidente Getúlio Vargas e implantada outra Constituição que destituiu do Estado à responsabilidade pela educação, ao passo em que o setor indústria ganhava mais espaço (GALVÃO e SOARES, 2006). Esse cenário tem na Constituição de 1934 a inclinação e o fortalecimento para a mudança do papel do Estado. Nos aspectos educacionais a nova Carta

> [...] propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 110).

Era uma época marcada por paradoxos, pois os governantes acreditavam ser importante que a população fosse alfabetizada, mas, ao mesmo tempo compreendia que esse conhecimento poderia trazer complicações e perigos ao *status quo*, pois com o acesso aos saberes escolares

os sujeitos poderiam evadir do trabalho no campo e dos serviços que demandavam esforços físicos e, com isso, comprometer a economia do país. Paiva (1983, p. 92) corrobora essa ideia ao elucidar que "era preciso educar o povo, sem formar descontentes que pudessem constituir uma ameaça ao progresso e à harmonia social; os ideais de recomposição não incluíam, nesse período, 'ameaças' à estrutura social" (grifo da autora).

É importante destacar que somente no final da década de 1940 a EJA veio a se firmar e se tornar uma questão de política nacional, pois, o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja responsabilidade era da União e estava previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir "entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos" (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 110).

Nesse período destacamos alguns decretos: O Fundo Nacional do Ensino Primário, criado em 14 de novembro 1942 por meio do decreto-lei nº 4.958; o Decreto nº 19. 513 de 1945, que regulamentava o fundo e previa a destinação de 25% dos recursos a educação de adolescentes e crianças; o Decreto-lei nº 8.529, que estabelecia a Lei Orgânica do Ensino Primário e previu o Curso Primário Supletivo, o qual estabelecia a idade mínima de 13 anos para ingresso no referido curso (MOVIMENTO PELA BASE[19], 2022).

Dessa forma, pela primeira vez, a Educação de Jovens e Adultos "era reconhecida e recebia um tratamento particular" (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 110), começando a se afirmar como política educacional, por força da lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, que estabeleceu nacionalmente o ensino primário, mas já previa também o ensino supletivo como obrigatoriedade e gratuidade para todos, prometendo alfabetizar adultos e abolir o analfabetismo visto como um mal no país, conforme as palavras de Galvão e Soares (2006, p. 37-38): "a falta de educação é comparada ao câncer que tem a volúpia ao corroer célula a célula, fibra por fibra, inexoravelmente, o organismo levando à nação a subalternidade e à degenerescência".

Avançando um pouco mais em nossa narrativa, outro ponto importante a ser frisado ocorreu em 1947 quando se iniciam as campanhas a favor da "erradicação" do analfabetismo por meio da nomeada "Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos". Essa informação é corroborada por Cortada (2013, p. 10) para quem

> A Educação de Adultos (EDA) se constitui como política educacional em meados de 1949, com um discurso pedagógico voltado para a modernização da sociedade.

[19] E-book: Em busca de saídas para a crise das políticas públicas da EJA, uma iniciativa do Movimento pela Base e realização da Ação Criativa, Cenpec e Instituto Paulo Freire, lançado em setembro de 2022 traz um panorama histórico da EJA desde 1940 até os dias atuais.

> Marcada por uma ideologia política, em 1942, ocorre à reforma do sistema educacional brasileiro, proposta pelo ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema.

Continuando a percorrer o caminho na direção de tecer mais alguns fios, percebemos que neste momento a Educação de Jovens e Adultos caminhava no sentido de desenvolver as habilidades e capacidades dos sujeitos no desempenho dos diversos papéis estipulados para eles. Dessa forma teríamos

> [...] a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina. Uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, outra para os jovens que comporiam o grande exército de trabalhadores e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, da moral, da política e da economia do país. Nesse período, o Ministério da Educação também aprovou a criação de uma espécie de uma série de órgãos, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Instituto Nacional de Serviços Pedagógicos (Inep) e o Serviço Nacional de Radiofusão Educativa (CORTADA, 2013, p. 11).

Haddad e Di Pierro (2000) destacam que os esforços empreendidos entre as décadas de 1940 e 1950 ajudaram a reduzir os índices de analfabetismo das pessoas acimas dos cinco anos de idade. Todavia, os níveis de escolarização da população brasileira em comparação com países de primeiro mundo e outros latino-americanos, ainda estavam em patamares bem reduzidos.

Em 1949 é realizada a Conferência Internacional de Educação de Adultos – I CONFINTEA, cujo objetivo era avaliar e debater as políticas públicas que estavam sendo implementadas na EJA. É importante destacar que esse evento acontece a cada 12 anos, tendo sua primeira edição em Elsinore na Dinamarca, no cenário de pós Segunda Guerra Mundial e as discussões daquele período caminhavam pela busca de organizar e coletar informações acerca da Educação de Adultos, sendo precedida por um encontro para consulta, ocorrido em Paris na França. Embora o Brasil não tenha participado dessa CONFINTEA, integrou a Campanha que ocorreu em Beirute em 1948 e sediou o Seminário Interamericano em 1949 (BRASIL, 2022), comprometendo-se com as políticas voltadas para essa modalidade de ensino.

Destacamos que no governo de Juscelino Kubitscheck – final dos anos 1950 – foi lançada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, cujo alicerce era baseado na descentralização e envolvia diretamente os estados e os municípios, tendo um grande destaque e prestígio já que estabelecia relações entre o analfabetismo e fatores de ordem econômica, conforme se depreende da fala transcrita abaixo:

> [...] Ao mesmo tempo que se reconheciam os fatores econômicos e sociais da geração e manutenção do analfabetismo, a "alfabetização funcional" passava a ser a tônica da campanha, além de se lançar mão da radiodifusão e de dados mais realistas e procedimentos mais científicos para o desenvolvimento das ações. No entanto, como tem sido típico nos programas nacionais decorrentes da formulação de políticas setoriais em nível federal, há uma grande dose de falta de realismo – desconhecimento das dimensões e da complexidade da realidade social brasileira –, de imediatismo e de voluntarismo. Também, sempre presente, está o personalismo governamental: o projeto-piloto foi implantado em Leopoldina (MG), terra natal do ministro da educação (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, p. 8).

De acordo com o Movimento pela Base (2022, p. 8) o ano de 1958 é considerado o momento no qual houve "uma virada de chave" para a EJA, que até então tinha era vista de forma reducionista por ser compreendida simplesmente como alfabetização de adultos, não desfrutando de uma identidade própria no cenário educacional. Esse ano é considerado um marco para a EJA,

> pois aí se realiza o II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos, no qual se discute a indissociabilidade da educação de adultos com o processo de conscientização do educando, conferindo-lhe uma nova identidade, voltada para a libertação dos oprimidos (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, p. 8).

Esse congresso foi realizado no Rio de Janeiro no período de 9 a 16 de julho do referido ano e trouxe à tela uma variedade de debates com temáticas diversas acerca da educação brasileira. Dentro daquele cenário se destaca a participação de Paulo Freire que, posteriormente, se tornaria referência no debate da Educação de Jovens e Adultos.

2.2.1 O "período das luzes"

O momento compreendido entre os anos de 1959 até 1964 é denominado "período das luzes" pelos autores Haddad e Di Pierro (2000) por ser marcado por diversas campanhas, acontecimentos e programas no cenário da EJA.

Um pensador que merece destaque e muito importante para a EJA do final da década de 1950 e começo da década de 1960 foi Paulo Freire[20] que nos apresenta seu olhar acerca de pessoas não alfabetizadas. Segundo Freire (2014), tais pessoas não deveriam ser vistas como ignorantes ou imaturas, e sim a partir da compreensão que o desenvolvimento dos sujeitos ocorre de forma diferenciada e que cada educando tem suas especificidades que devem ser

[20] Patrono da Educação Brasileira. Foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica.

respeitadas pelo educador. Desse modo, as políticas públicas adotadas em nosso país sofreram mudanças no sentido de ressignificar o olhar frente aos problemas referentes à alfabetização. Freire traz ao debate a defesa de que a educação é um ato político, portanto, não é neutra.

Devido à importância de Paulo Freire para a EJA destacaremos nessa imersão histórica as "40h de Angicos", cidade localizada no Rio Grande do Norte, evento que alfabetizou aproximadamente 300 adultos em quarentas horas e que pode ser compreendido não "[...] apenas como um símbolo da luta contra o analfabetismo no Brasil. É um marco da luta pela universalização da educação em todos os graus, superando a visão estreita de que os graus superiores são destinados apenas aos segmentos das elites e das vanguardas" (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2013).

As "40h de Angicos" foram iniciadas pelo levantamento/investigação do aparato linguístico dos estudantes, buscando compreender quais palavras faziam parte do universo dos alfabetizandos para posterior escolha das palavras e temas geradores, os quais seriam utilizados nas discussões e que deveriam ter significado para eles. Em seguida a este processo, o material didático era preparado com slides e fichas de leituras (CARVALHO e BARBOSA, 2011). Em Angicos

> [...] as propostas de alfabetização contidas no sistema Paulo Freire não fazem a cartilha, instrumento principal do processo ensino-aprendizagem, mas dos "círculos de cultura", que em substituição às tradicionais salas de aula, constituíam-se os espaços onde se desenvolviam o debate que davam origem ao processo de alfabetização e conscientização. Em Angicos, os alunos discutiam. Aprenderam a questionar, modificar, renovar e corrigir a realidade (CARVALHO e BARBOSA, 2011, p. 72, grifo das autoras).

Destacamos que a experiência de Angicos foi um marco para a Educação de Jovens e Adultos e que por meio da assimilação de práticas sociais e educativas, os educandos nela envolvidos começavam a compreender seu lugar no mundo e a construção da sua emancipação, resistência e transformação frente às formas de dominação que marcavam suas histórias.

Os Movimentos Sociais (MS) e a Educação Popular (EP) têm sua importância para a EJA, pois trazem consigo a preocupação em favor da mudança e da transformação social, pensando homens e mulheres, como sujeitos, que compreendem, transformam e se posicionam frente às questões referentes à sua história, cultura, economia, política e realidade. Segundo Lamy (2010, p. 17),

> Os movimentos de "Educação Popular" surgem na segunda metade do século passado (anos 60). O objetivo mais amplo – agora do povo e não de grupos dominantes – era

> de que a população adulta se tornasse ativa na vida política do país. Para tanto, novos métodos de alfabetização precisavam ser criados.

Na década de 1960 nosso país foi marcado por diversas mobilizações sociais em torno da alfabetização de adultos. Essas iniciativas contaram com o apoio de estudantes, Igreja Católica e intelectuais, dentre os quais podemos destacar: os Centros Populares de Cultura (CPC), que tinham por objetivo contribuir para a transformação brasileira através da arte a partir de 1961; os Movimentos de Cultura Popular (MCP), que tinham a alfabetização e educação como base e surgiram a partir de 1961; os Movimentos de Educação de Base (MEB), os quais tinham como objetivo a transformação social; em 1964 a Campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura (LAMY, 2010). Durante esse período, as características próprias da EJA "passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático" (HADDAD e DI PIERRO 2000, p. 113).

Em 1963, em Montreal, Canadá, é realizada a II CONFINTEA, período no qual o mundo ocidental estava passando por diversas mudanças nos âmbitos culturais, sociais, econômicos, históricos e políticos. E é no interior desse cenário e buscando compreender o papel dos Estados acerca da Educação de Adultos que diversos estados, ONGs, membros da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) se encontraram, resultando na consolidada da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos que "contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais ricos viessem a cooperar com os menos desenvolvidos" (BRASIL, 2022, p. 2).

2.2.2 O período da ditadura civil-militar

Durante o golpe militar de 1964 ocorreu uma ruptura política no nosso país, na qual diversos grupos populares, movimentos de educação e cultura, seus dirigentes foram perseguidos e censurados. Dentro deste cenário, diversos programas foram encerrados, interrompidos e desmantelados como, por exemplo, o Programa Nacional de Alfabetização, a Campanha "De Pé no Chão", que tiveram seus materiais apreendidos e seus líderes presos. Outro exemplo, foi a atuação do Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), controlado pelos órgãos repressores e pela hierarquia católica,

transformando-o “na década de 1970 muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular (HADDAD e DI PIERRO 2000, p. 113).

Em caráter oficial, enquanto diversas repreensivas aconteciam, outros programas eram criados e incentivados como

> [...] a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC). Nascido no Recife, o programa ganhou caráter nacional, tentando ocupar os espaços deixados pelos movimentos de cultura popular. Dirigida por evangélicos norte-americanos, a Cruzada servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar, tornando-se praticamente um programa semi-oficial. A partir de 1968, porém, uma série de críticas à condução da Cruzada foi se acumulando e ela foi progressivamente se extinguindo nos vários estados entre os anos de 1970 e 1971 (HADDAD e DI PIERRO 2000, p. 114).

As concepções educacionais idealizadas no período civil-militar, tinham por características o modelo tecnicista, voltado para a formação dos cidadãos para o mercado de trabalho que copiava o padrão industrial e das fábricas. Nesse sentido, Aranha (1996, p. 183) elucida que “como [em] todo o processo que predominam práticas administrativas, a tendência tecnicista privilegia as funções de planejar, organizar, dirigir e controlar, intensificando a burocratização que leva à divisão do trabalho”, perspectiva adequada aos interesses do regime militar então vigente no país.

Tal cenário criava um impasse, pois, no âmbito educacional a escolarização dos jovens e adultos não poderia ser abandonada, uma vez que ela era vista como importante meio de diálogo com a sociedade. Ocorre que os níveis de escolarização apresentados por estes sujeitos não condiziam com a imagem de grande país que os militares desejavam passar para as comunidades internacionais e nacionais. Então, como resposta a esse entrave, foram criados o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967 e, em seguida, o Ensino Supletivo (HADDAD e DI PIERRO, 2000). O Mobral foi instituído pela lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967 e visava, primeiramente, orientar e financiar os programas de alfabetização, todavia isso não ocorreu na prática (PAIVA, 1981).

Em 1967 o Governo Federal organizou o Movimento Brasileiro de Alfabetização que só iniciou suas atividades em 1969, funcionando com uma estrutura que não dependia do Ministério da Educação, conclamando a população a fazer sua parte, o que fica evidenciando, segundo Galvão e Soares (2006, p. 45), quando o MOBRAL lança uma campanha convocando a população com o slogan “Você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber”. Para Bello (1993, p. 38),

> O projeto MOBRAL permite compreender bem essa fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu sobre seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos programas.

Em 1967 qualquer pessoa, de qualquer forma e ganhando qualquer coisa, poderia ministrar as aulas. Com isso o MOBRAL também foi alvo de críticas, além de não garantir a continuidade dos estudos, levando os alunos a desaprenderem a pouca leitura e escrita que já haviam adquirido. Em 1969 esse Programa modifica sua proposta e passa a ter aspectos metodológicos mais endurecidos e pressionados pelo regime militar. Dessa forma, lança- se

> [...] uma campanha de massa, desvinculando-se de propostas de caráter técnico, muitas delas baseadas na experiência dos seus funcionários no período anterior a 64. Passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 114).

A implementação do MOBRAL caracterizava-se por três características principais: 1) simétrica relação com os demais programas da educação; 2) organização operacional de forma descentralizada, ocorrida por meio das chamadas Comissões Municipais – difundidas em quase todos os municípios brasileiros e que tinham como função a execução das campanhas nas comunidades e o recrutamento de pessoas ditas “analfabetas” para participarem do programa; 3) centralização da direção do processo educativo que ocorria por meio da Gerência Pedagógica, responsável pela execução, avaliação e treinamento de todo o processo (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Inicialmente, a atuação do MOBRAL era dividida em dois programas: 1) Programa de Alfabetização, implementado em 1970; 2) Programa de Educação Integrada (PEI), que pode ser compreendido como uma versão mais compacta dos Curso do Antigo Primário (1ª a 4ª série) (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Podemos destacar também no ano de 1970, auge do autoritarismo do regime militar, que o lema do MOBRAL era acabar com analfabetismo em uma década, visto como uma “vergonha nacional”, nas palavras do então presidente Médici[21]. Dessa forma, o Movimento Brasileiro de Alfabetização

> [...] chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições, intensa

[21] Emílio Garrastazu Médici. Presidente do Brasil, o terceiro do período militar (1969-1974) (FGV, 2009).

> campanha de mídia. Foi o período de intenso crescimento do MOBRAL (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 116).

O MOBRAL sofreu duras críticas por conta do tempo empregado no processo de alfabetização, pelos critérios escolhidos para a avaliação da aprendizagem, pela relação entre o financiamento e a gestão do próprio programa e ainda, pela dúvida colocada acerca da confiabilidade dos dados produzidos pelos indicadores do Movimento de Alfabetização Brasileiro, chegando assim ao final da década de 1970 num intenso processo de transformação/metamorfose em busca da sobrevivência diante do fracasso ao não atingir o objetivo de erradicar o analfabetismo (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Paiva (1981, p. 113-114), grande crítica do Mobral, ressalta que o Movimento aloca a responsabilidade do sucesso, no sujeito, transmitindo "a idéia da responsabilidade pessoal pelo êxito ou fracasso, na medida em que ela contribui para que cada um aceite sem revolta o destino", não havendo espaço e tempo para refletir sobre seu lugar na estrutura, tornando-se um campo fértil para legitimação do regime civil-militar.

Em 1971 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5692/71 e, em relação à educação de pessoas jovens e adultas, destacamos mais precisamente o capítulo IV, no qual o Ensino Supletivo (ES) foi regulamentado, sendo-lhe outorgada a função de "suprir a escolarização regular e promover crescente oferta de educação continuada" (HADDAD e DI PIERRO, 2000. p. 116). O objetivo da lei era recuperar o atraso dos jovens e adultos que não puderam ingressar/terminar sua escolarização na época adequada. Era vista também como uma forma de contemplar a proposição do MOBRAL de vencer o analfabetismo e, nas palavras de Haddad e Di Pierro (2000. p. 116) "germinar 'a educação do futuro, essa educação dominada pelos meios de comunicação', em que a escola será principalmente um centro de comunidade para sistematização de conhecimentos, antes que para sua transmissão" (grifo dos autores).

Essa modalidade tinha três princípios:

> [...] O primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja "integrando pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada", seja formando a força de trabalho. A terceira "idéia-força" foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos "grandes números característicos desta linha de escolarização" (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 116, grifos dos autores).

Com a intenção de cumprir o objetivo de repor a escolarização regular, de atualizar os conhecimentos e formar mão de obra, o Ensino Supletivo foi dividido em quatro funções: *Suplência* – cujo objetivo era suprir a escolarização dos adolescentes, jovens e adultos que não tivessem concluído o processo de escolarização na idade própria; *Suprimento e Aprendizagem* – visava oferecer estudos de desenvolvimento e aperfeiçoamento relacionados ao mercado de trabalho (indústria e comércio), que ficavam a cargo do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); *Qualificação* – vinculada ao aperfeiçoamento e formação profissional se aproximando da segunda função (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Em 1972 em Tóquio, Japão, ocorreu a III CONFINTEA. Nela, as discussões deram ênfase à ideia de que a aprendizagem acontece ao longo da vida, à importância de buscar o fortalecimento da democracia e a um enfrentamento mundial para diminuir as taxas de analfabetismo. Durante a conferência foi constatado que a escola não consegue garantir o acesso à educação integral e, desse modo, era importante ampliar as visões sobre os sistemas de ensino/educação. Foi consensual a perspectiva que a educação de adultos é imprescindível para o fortalecimento e desenvolvimento das nações (BRASIL, 2022).

2.2.3 O período da redemocratização

O declínio do MOBRAL começou a acontecer a partir de 1985, quando passou a receber críticas pelo seu tempo, eficácia e financiamento, sendo comparado ao Ensino Supletivo. Na visão de Haddad (1991), os Centros de Estudos Supletivos não atingiram seus objetivos verdadeiros, pois, não receberam o apoio político, nem os recursos financeiros suficientes para sua plena realização. Além disso, seus objetivos estavam voltados para os interesses das instituições privadas de educação. Assim, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), que incentivava técnica e financeiramente as ações de alfabetização existentes e fazia parte do Ministério da Educação (MEC), realizando ações diretas de alfabetização, mas que também não conseguiu manter-se, sendo extinto no governo Collor que, por sua vez, não criou outro programa que assumisse a função de educar jovens e adultos. Segundo Di Pierro & Haddad (2000), a Fundação EDUCAR, representou em muito a continuidade do Movimento Brasileiro de Alfabetização, contudo, apresentou algumas mudanças significativas, pois apoiou iniciativas inovadoras conduzidas por prefeituras

municipais ou instituições da sociedade civil, uma vez que essa Fundação assumiu a responsabilidade de

> articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 120).

Em 1985 também destacamos a IV CONFINTEA, ocorrida em Paris, França, a qual tinha como temática "Aprender é a chave do mundo". Esta conferência trouxe ao debate a noção de que é imprescindível reconhecer que o direito de aprender é o maior desafio da humanidade, compreendo esse direito como "o aprender a ler e a escrever, o questionar e analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas, adequadas e com qualidade" (BRASIL, 2022, p. 3).

Avançando em nosso percurso histórico um dos marcos mais importantes da EJA em seu sentido legal, ocorreu em 1988, no artigo 208 da Constituição Federal quando ficou definido que "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1988).

Nos anos de 1980 espalharam-se várias pesquisas sobre a língua escrita que, de certa forma, refletiram na EJA. Nesse cenário, foram surgindo diversas ações e projetos de pós-alfabetização, que buscavam avançar na linguagem escrita e nas operações matemáticas (CUNHA, 1999), ao passo em que o país passava por importantes transformações sociopolíticas com o fim dos governos militares e a retomada do processo de democratização como, por exemplo, a campanha nacional a favor das eleições diretas. Segundo Haddad (2007), é na década de 1980 que o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como um direito atingiu sua plenitude por meio da Constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda da sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos que não realizaram sua escolaridade, o mesmo direito que alunos/as dos cursos regulares que frequentam a escola em idades próprias ou levemente defasadas.

No ano de 1990 – considerado o Ano Internacional de Alfabetização –, o governo de Fernando Collor de Melo lança o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), fruto de uma intensa mobilização social posta por meio de encontros, debates, fóruns, seminários e congressos por todo o país realizados por entidades governamentais e não governamentais.

Entretanto, esse plano não foi implantado como deveria. Na prática, mesmo o governo reconhecendo que as políticas e ações para a solução dos problemas educacionais implementadas pelo PNAC deviam estar articuladas com as políticas econômicas e sociais que viabilizassem uma distribuição de renda mais justa e condições de vida mais dignas para toda a população, este não tomava medidas que contribuíssem para a solução ou minimização dos problemas, tanto no âmbito educacional como no plano político e econômico. Muito pelo contrário, o que ocorreu no final da década de 1980 e início dos anos 1990, foi à degradação da escola pública e das condições de existência dos trabalhadores, principalmente daqueles que se encontram fora do sistema formal de produção (RAAAB, 1993).

Sobre o PNAC Haddad (1994, p. 94) nos diz que

> [...] se propôs a promover e mobilizar ações de alfabetização, através de comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo os diversos setores interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizaram, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam.

Assim a história da EJA no Brasil foi moldada por fatores culturais, políticos e econômicos. Outro programa no cenário da Educação de Jovens e Adultos é o Programa Alfabetização Solidária (PAS), lançado em Natal em 1996 durante o Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, mas que não tramitou no Congresso Nacional e foi pouco discutido na sociedade. Esse Programa, ainda em execução, tem por objetivo alfabetizar jovens e adultos em cinco meses. É financiado pelo governo em parceria com universidades e empresas privadas, tendo como sua grande condutora Ruth Cardoso, esposa do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, já falecida.

Segundo Haddad (1994, p. 99-100),

> [...] atualmente se concretiza a tendência de descentralização dos programas de Educação de Jovens e Adultos para estados e municípios e o uso dos meios de comunicação de massa por grupos empresariais: ...têm apontado para o descuido persistente nas formas de recepção organizada, instrumento central em processos de ensino/aprendizagem desta modalidade. Tem cabido aos grupos empresariais da telecomunicação a produção dos programas educativos, em grande parte com recursos públicos: às secretarias estaduais cabe o acompanhamento organizado, com todas as dificuldades pela instalação e manutenção dos telepostos, bem como a formação e remuneração dos professores. A história recente deste país tem mostrado um gradativo afastamento das secretarias estaduais e municipais dos processos televisivos ou radio educativos existentes.

A década de 1990 é caracterizada pela transferência da responsabilidade do governo em relação à Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a União incumbiu aos municípios e estados o engajamento com a EJA, ocorrendo assim parcerias entre ONG's, municípios, universidades, grupos informais, populares, fóruns estaduais e nacionais.

Em 1996, por meio da convocação da UNESCO para que houvesse reuniões nacionais e locais para a preparação da V CONFINTEA, que ocorreria em Hamburgo, Alemanha no ano seguinte, surge o Fórum de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro, o qual visava "o fortalecimento dos profissionais para a luta em defesa do direito e da qualidade de atendimento na área da educação de jovens e adultos trabalhadores" (FÓRUM EJA, 2022, s.p).

A partir de 1997 a história da EJA começa a ser registrada no intitulado "Boletim da Ação Educativa". Seguindo essa corrente de intercâmbios, Curitiba realizou um encontro patrocinado pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), visando a socialização da Conferências Internacionais de Educação de Adultos (V CONFITEA), na qual o Brasil passa a ter responsabilidade com a Educação de Adultos e, nesse evento, foi proclamada a *Década Paulo Freire*, reconhecendo assim sua importância no cenário educacional, sendo afirmado no texto que

> O direito à educação é um direito universal de todos os povos. Embora haja consenso de que a educação de adultos deve ser acessível a todos, a realidade é que muitos grupos continuam excluídos, como idosos, as populações migrantes, os ciganos e outros povos sem território e/ou nômades, refugiados, deficientes e populações prisionais. Estes grupos devem ter acesso a programas educativos que os integrem numa pedagogia centrada no indivíduo capaz de satisfazer as suas necessidades e facilitar a sua participação plena na sociedade. Todos os membros da comunidade devem ser convidados e, quando necessário, apoiados a participar na educação de adultos, o que implica dar respostas a um conjunto de necessidades intelectuais (V CONFITEA, 1997, p. 34).

A V CONFITEA deixou um importante legado para a Educação de Jovens e Adultos, pois, demonstrou a importância da formação do educador para a modalidade e das articulações locais; reconheceu e reafirmou a relevância da pluralidade das experiências/diversidades dos sujeitos que a formam; demonstrou a necessidade de um enfoque transversal e intercultural; reconceituou a EJA como um ambiente/processo permanente de aprendizagem e a reconheceu como modalidade da Educação Básica (GADOTTI, 2013).

Outro ponto que merece destaque na história da EJA é o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) ocorrido no ano de 1999, no Rio de Janeiro, que teve como objetivo a melhoria e a ampliação da qualidade da educação da modalidade e buscava

estabelecer a articulação e cooperação entre os segmentos governamentais e não-governamentais. Assim,

> o interesse pela temática da alfabetização, da educação para a cidadania e a formação para o trabalho, o encontro pretendeu colaborar para a revisão e o alargamento do conceito de EJA, propiciando uma leitura brasileira da Declaração de Hamburgo e da Agenda para o Futuro (UNESCO, 2005, p. 84).

Destacamos que o ENEJA vem ocorrendo na seguinte sequência: o segundo em 2000, Campina Grande/PB; o terceiro em 2001, São Paulo/SP; o quarto em 2002, Belo Horizonte/MG; o quinto em 2003, Cuiabá/GO; o sexto, em 2004, Porto Alegre/RS; o sétimo em 2005, Brasília/DF; o oitavo em 2006, Recife/PE; o nono em 2007, Pinhão/PR em 2007; o décimo em 2008, Rio das Ostras/RJ; o décimo primeiro em 2009, Belém/PA; o décimo segundo em 2011, Salvador/Bahia; o décimo terceiro em 2013, Natal/RN; décimo quarto em 2015, Goiânia/GO; o décimo quinto em 2017, Petrolina/PE; o décimo sexto em 2019, Belo Horizonte/MG e o décimo sétimo em 2022, Florianópolis/SC.

2.2.4 Os desafios atuais

Na primeira gestão do Governo Lula[22], na modalidade da EJA podemos destacar a criação da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no ano de 2004, ligada ao MEC; o desenvolvimento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem); o Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA); e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). É importante ressaltar que nesse governo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) passa a abarcar a Educação de Jovens e Adultos (CARVALHO, 2012).

O PBA, implantado em 2003,

> consistia em uma ação descentralizada na qual a União suplementava financeiramente os demais entes federados, entidades privadas sem fins lucrativos e instituições de ensino superior na abertura ou manutenção de cursos de alfabetização de jovens e adultos (CARVALHO, 2012, p. 3).

[22] Primeiro mandato de 2003 a 2006 e o segundo de 2007 a 2010.

Em 2005, foi implementado o ProJovem, vinculado à Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), sobre o qual Carvalho (2012, p. 4) elucida que objetivava a

> [...] a conformação de uma Política Nacional de Juventude, no início foi destinado à inclusão de jovens de 18 a 24 anos, com escolaridade superior à 4ª série que não concluíram o ensino fundamental e não possuíam vínculos formais de trabalho. A meta era realizar a integração entre o aumento da escolaridade (conclusão do ensino fundamental), a formação inicial ligada à qualificação profissional e a ação comunitária. Tinha também como expectativa propiciar a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação.

Outro projeto criado em 2005 foi o Proeja que objetiva "atender à demanda de acesso de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica de forma articulada com a elevação da escolaridade" (BRASIL, 2022), tendo como público-alvo os jovens e adultos trabalhadores.

Infelizmente, as ações e propostas desenvolvidas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos são dependentes das ações governamentais. No governo Lula com a criação do Programa Brasil Alfabetizado – Decreto nº 6.093 de 24 de abril de 2007 –, o qual tinha como principal meta a diminuição das taxas de analfabetismo no país e como objetivo a universalização da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas. Seguindo essa linha, no âmbito estadual, "o governo da Bahia, durante a gestão do Governador Jaques Wagner, por meio do decreto nº 10.339 de maio de 2007, aderiu ao Programa Brasil Alfabetizado, do governo federal, e criou o Programa Todos pela Alfabetização – TOPA." (TOPA, 2014, p. 31), o qual tinha por objetivo a alfabetização de um milhão de baianos até o ano de 2010.

Fazendo um levantamento mais geral do Governo Lula e a EJA, Carvalho (2012, p. 11), destaca

> [...] a continuidade de muitas de suas fragilidades históricas: a baixa qualidade dos cursos e/ou programas oferecidos; o isolamento em relação a outras políticas sociais; a adoção de políticas descontínuas e secundárias, com fragmentação, justaposição e pulverização; a limitada institucionalização das políticas de EJA; a parca importância simbólica da educação das pessoas jovens e adultas por parte de muitos gestores; e, por fim, a tímida indução do governo federal na construção de políticas mais agressivas voltadas para a escolarização desse público.

De toda forma, é importante salientar que em comparação com o Governo de FHC, houve um avanço no sentido do financiamento para a modalidade, pois programas obtiveram mais recursos, por exemplo, o Pronera, com a inclusão do Fundeb para a EJA, a qual não estava incluída inicialmente no financiamento.

A VI CONFINTEA aconteceu em 2009, em Belém-PA. Como na anterior, essa conferência buscou consolidar a ideia de que a aprendizagem e a Educação de Adultos ocorrem numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. E tinha como objetivos:

> [...] Promover o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos como um elemento importante e fator que contribui para a aprendizagem ao longo da vida, sendo a alfabetização a sua fundação;
>
> Enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem para a realização das atuais agendas internacionais de educação e desenvolvimento (EPT, ODM, UNLD, LIFE e DESD) e;
>
> Renovar o momentum e o compromisso político e desenvolver as ferramentas para a implementação, a fim de passar da retórica à ação (BRASIL, 2022, p. 4).

O "Marco de Belém" é um documento aprovado e assinado no último dia da VI CONFINTEA e é visto como uma diretriz/referência na busca por uma EJA mais equitativa e inclusiva (BRASIL, 2022).

Acerca da EJA no Governo Dilma – a qual precisamos lembrar ser a primeira mulher a assumir a presidência do Brasil –, destacamos do seu mandato algumas ações relativas à modalidade: Plano Plurianual (PPA); Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); e programa EJA Saberes da Terra.

O PPA, previsto para o período de 2012-2015, salienta que a EJA e a alfabetização são um grande desafio para a educação básica e que a ação para mudança desse cenário de analfabetismo no país perpassa o incentivo ao início/retorno/continuidade dos jovens e adultos até a conclusão dos seus estudos (BRASIL, 2011). Oliveira (2020, p. 22) em seu levantamento histórico sobre a modalidade a criação do PRONACAMPO e do PRONATEC apresenta as seguintes informações:

> Em março de 2012 a Presidente Dilma lançou o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) que também atende a EJA destinada à educação básica e apoia, técnica e financeiramente, os municípios, estados e Distrito Federal tendo como um dos eixos a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional. Vinculado a este, há também o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) voltado as pessoas que já possuem o Ensino Médio, estão matriculadas nele ou procuram a formação/qualificação profissional, oferecendo cursos profissionalizantes e tecnológicos.

O Programa EJA Saberes da Terra tem por objetivo aumentar a escolaridade dos jovens e adultos. Destacando que a oferta de ensino da modalidade ocorre para os anos iniciais (alfabetização) e finais do ensino fundamental de forma articulada com o ensino profissional e

o ensino médio (BRASIL, 2014). Alguns dos grandes desafios que o Programa Saberes da Terra vem enfrentando são referentes à evasão dos alunos por conta da falta de pagamento dos auxílios econômicos, a demora no repasse das verbas para financiamento do programa, além das questões relativas ao momento político brasileiro, que afetam diretamente as áreas econômicas e sociais dos sujeitos que o compõem (PEREIRA, et al., 2018).

Nessa imersão na história, é importante destacar que em agosto de 2016 ocorre o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, assumindo o vice Michel Temer, com um governo marcado por cortes, retrocessos e desmontes. Na ocasião, o CONTAG (2017) destacou os cortes no orçamento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e suas implicações para os estudantes que dele se beneficiavam:

> [...] em 2016, os recursos para o Pronera chegavam a R$ 30 milhões Neste ano, no entanto, o orçamento é de R$ 11,8 milhões – mas os compromissos assumidos com os cursos em andamento são de R4 21,7 milhões. Ou seja: o recurso liberado pela Lei Orçamentária Anual não paga nem os compromissos com os cursos atuais. E a previsão do Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) para 2018 é de destinar apenas R$ 3 milhões para o programa. Esse corte absurdo vai prejudicar os 5.583 estudantes que estão atualmente em cursos do Pronera e também mais de 14.500 estudantes que aguardam outros cursos que seriam implementados – de Educação de Jovens e Adultos (EJA) até Pós-Graduação.

Diversos pesquisadores e autores concordam que o governo Jair Bolsonaro, foi responsável pelo período mais dramático e complexo da história da Educação de Jovens e Adultos, Di Pierro em suas entrevistas, por exemplo, ressalta que “considerando o período pós-redemocratização e pós-Constituição de 1999, estamos vivendo um dos momentos mais difíceis da EJA”. A pesquisadora ainda relata que desde 2016 os principais programas da EJA passaram a perder força a partir da Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos – um dos primeiros atos do presidente Jair Bolsonaro, em 2019 – que forçou a extinção da

> Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), que funcionava desde 2004 e mantinha fluxo de alguns programas da EJA, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e o Programa Nacional do Livro Didático para EJA (PNLDEJA) (2022, p. 2).

Catelli Jr (2022) aponta que em relação ao investimento e ao financiamento muitas coisas foram extintas e nada foi colocada no lugar e destaca que “por algum tempo, não houve diretoria ou secretaria no MEC (Ministério da Educação) que respondesse pela Educação de Jovens e Adultos” (2022, p. 2). O pesquisador ainda destaca que as secretarias municipais e estaduais não têm direcionamento em relação à produção de material didático, pois em 2020

mesmo sendo criada a Coordenação-Geral de Jovens e Adultos (COEJA), ela conta uma equipe reduzida, que não consegue atender as demandas e complexidades da EJA e que, desde sua instalação, não fez investimento, financiamento de qualquer natureza, edital ou proposta para a Educação de Jovens e Adultos (2022).

Outra questão que tem chamado atenção e sido alvo de bastante debate entre os pesquisadores e autores da EJA são os pareceres CEB/CNE nº 6/2020 e nº 1/2021 e a resolução CNE/CEB nº 1/2021, o primeiro trata do *Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade* e o segundo traz um *Reexame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade.* Já a Resolução *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.*

O parecer 6/2020 traz em seu texto uma ponderação/discussão sobre o processo de juvenilização, cada dia mais presente nas salas de aula da EJA, refletindo que

> Atualmente convivemos com o fenômeno caracterizado pelo crescimento sistemático de matrículas do público jovem na modalidade da EJA, ao que se denominou "juvenilização da EJA". O processo se apresenta como fruto de um sistema educacional marcado por fortes assimetrias sociais e que tem sido insuficiente para garantir a aprendizagem na idade certa. Diante dessa realidade, é conveniente considerar que a relação entre adultos e adolescentes gera desafios e conflitos e exige uma reflexão sobre a legítima destinação da modalidade (BRASIL, 2021, p. 17).

Porém, é importante destacar que, apesar dessas observações, não houve modificações na idade mínima de ingresso na modalidade no Ensino Fundamental (15 anos) e Ensino Médio (18 anos), pois, foi compreendido que a "aceitação da matrícula de adolescentes na EJA surge como uma alternativa para continuidade de escolaridade daqueles que, progressivamente, vêm sendo excluídos da escola regular" (BRASIL, 2021, p. 18).

Uma das grandes discussões que englobam os pareceres das diretrizes operacionais da EJA é que elas são baseadas no modelo do Distrito Federal (DF), uma normativa que deve orientar todo o território nacional, contrariando certas características da EJA como sua diversidade, público múltiplo e questões sociodemográficas. Assim sendo, não podemos deixar de questionar como um modelo fundamentado em uma única localidade pode dar conta de uma

modalidade tão múltipla? Outro ponto questionável é o princípio da flexibilidade, pois as diretrizes atuais

> Ao detalhar e tornar compulsórias as formas de atendimentos da EJA presencial, visando o "aperfeiçoamento, aprofundamento e maior alcance da versão anterior das Diretrizes Operacionais da EJA" (BRASIL, 2022, p. 21), esses documentos entram em contradição e violam o princípio da flexibilidade que eles próprios mencionam, avançando sobre a autonomia de estados, munícipios e escolas asseguradas pela LDB (MEB, 2022, p. 40, grifo dos autores).

Em relação a BNCC e a EJA muitos consideram que o silenciamento e o apagamento da modalidade na Base seria algo positivo, uma vez que esse silenciamento poderia se configurar como espaço para o exercício da autonomia das instituições de ensino e para a contextualização e especificidades inerentes aos sujeitos da EJA. Todavia, chama-se atenção para "o sério risco de prevalecer o impulso homogeneizador que torna os currículos pouco relevantes e leva à infantilização das práticas pedagógicas com as pessoas jovens e adultas" (MEB, 2022, p. 46) e chamam atenção para o fato de que a modalidade tem escassez de referenciais curriculares específicos, livros didáticos, etc. (MEB, 2022).

Em 2022 ocorreu a VII CONFINTEA em Marrakesh, Marrocos, onde foi aprovado o Marco de Ação de Marrakech, que assume o compromisso de trazer para o concreto a visão do direito à aprendizagem ao longo da vida. Em relação a potencialidade da conferência diversos pesquisadores brasileiros buscaram convidar a comunidade científica e pessoas compromissadas e engajadas com a discussão da EJA a denunciarem o momento vivenciado pelo país, o silenciamento e apagão da modalidade e buscar, conjuntamente, formas de tornar a EJA uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa.

A partir da materialização histórica da EJA e observando o cenário crítico que ora experenciamos percebemos que estamos vivendo um grande esvaziamento das salas de aula dessa modalidade de ensino, é perceptível que muitas escolas estão sendo fechadas devido à diminuição no número de matrículas, rejuvenescimento[23] das turmas e uma grande busca apenas pela certificação. Nesse sentido, devemos nos perguntar: quais são as projeções para a Educação de Jovens e Adultos nesse cenário? Encerramento da EJA? Uma EJA apenas para a Certificação?

[23] O termo rejuvenescimento está sendo utilizado aqui no sentido que a cada dia pessoas mais jovens ingressam nessa modalidade, situação evidenciada pelo aumento significativo das matrículas dos/as alunos/as a partir dos 15 anos, modificando assim seu cenário.

Nesse percurso histórico vimos as várias mudanças sofridas pela EJA, desde seu início como instrução voltada à doutrinação por meio da catequização dos povos indígenas na fé católica. Depois, com o avançar do tempo, percebemos que a educação visava a preparação para o mercado de trabalho e a necessidade de que as pessoas soubessem “assinar seu nome”, todavia, essas preocupações não garantiram um ensino de qualidade e sim uma forma de atender as necessidades emergentes da sociedade. Percebemos que a Educação de Jovens e Adultos no seu caminho histórico, foi sendo “levada/guiada” pelos interesses sociais, políticos e econômicos e que, atualmente, vem perdendo espaço no âmbito educacional, o que pode ser inferido pelos baixos investimentos e pelas políticas que têm descaracterizado a modalidade.

Mergulhados nessas indagações e como pesquisadores da modalidade temos que buscar resgatar e compreender seus princípios e objetivos. Devemos conhecer e reconhecer os sujeitos da EJA como pessoas de direito e assumir a responsabilidade de fomentar o debate por uma EJA diferenciada. Compreendendo que uma educação de qualidade deve ser contextualizada, deve estar conectada ao concreto, direcionada a oportunidades, deve ser equitativa, inclusiva e transformadora.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO, JUVENTUDES E ESCOLA

Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada
(GONZAGUINHA, 1980)

O capítulo abaixo disserta sobre o processo de juvenilização na Educação de Jovens e Adultos, apresentando o estado do conhecimento acerca da temática, buscando compreender o que vem sendo discutido em âmbito nacional sobre tal fenômeno. Em seguida, por meio das matrículas correspondentes aos anos 2018-2022, analisa se esse processo, de fato, vem ocorrendo no CMEJA e, por fim, pretende apresentar uma discussão teórica das categorias jovem/juventudes e as relações dos/as jovens com a escola.

3.1 JUVENILIZAÇÃO NA EJA: MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

O presente estado do conhecimento é fruto do interesse de analisar/compreender o processo histórico da juvenilização na EJA, bem como conhecer as discussões e produções no país acerca da temática. O estado do conhecimento é compreendido como "uma revisão crítica da literatura específica, com a identificação dos aspectos que têm sido valorizados e os referenciais teóricos que vêm subsidiando as pesquisas nos últimos anos" (VASCONCELOS; SILVA; SOUZA, 2020, p. 4).

Ainda sobre a conceituação do estado do conhecimento, Ferreira (2002), caracteriza e atribui funções às pesquisas assim denominadas. Para esse autor, tais pesquisas têm

> [...] caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

O processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos se constitui como um tema relativamente novo no cenário educacional, tratando-se de um fenômeno que vem se

expandido nos últimos anos devido à significativa presença dos jovens cada vez mais jovens na composição da modalidade. Assim, compreendê-lo é discorrer sobre as mudanças que vêm acontecendo no âmbito escolar nas turmas de EJA. Dessa forma, o estado do conhecimento que segue abaixo tem como objetivo apresentar como o processo de juvenilização da modalidade vem sendo discutido.

Tendo como inspiração a pesquisa de Camargo (2020), em novembro de 2021 começamos uma busca pelas produções acadêmicas com intuito de fazer o levantamento, mapear, conhecer, analisar e sistematizar as pesquisas encontradas acerca da temática. Para tanto, utilizamos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e como descritores os termos "juvenilização na/da EJA". O recorte temporal foi o período compreendido entre 2011-2020, escolhido para que pudéssemos identificar as modificações ocorridas no cenário educacional desde a resolução nº 3 de 15 de junho de 2010 – que reduz a idade mínima e o tempo de duração dos cursos na EJA – e as mudanças no cenário educacional em três períodos políticos distintos, de modo a observar as políticas de governo e de estado para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Primeiramente, foi feita a triagem de 22 produções, sendo 21 dissertações e uma tese. Após a leitura do título, resumo e considerações finais resultaram 16 produções, unicamente as dissertações, selecionadas por guardarem relação direta com o tema da presente investigação. Essas produções exigiram uma leitura mais cuidadosa e refinada e se encontram elencadas no quadro abaixo. As demais foram excluídas por não dialogarem com o objeto da nossa pesquisa. No quadro 1 apresentamos mais detidamente essas produções.

Quadro 1: Estado do conhecimento - juvenilização na/da EJA (2011-2020)

Título	Autor/a	Universidade / Ano de defesa
"Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos" - Biopolítica da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Belém-PA (2010-2013)	Letícia Carneiro da Conceição	Universidade Federal do Pará 2014
Entre nós e encruzilhadas: as trajetórias dos jovens de 15 a 17 anos na EJA em Angra dos Reis	Leila Mattos Haddad de Monteiro Marinho	Universidade Federal Fluminense 2015
"Juvenilização na EJA": reflexões sobre juventude(s) e escola no município de Angra dos Reis	Marcelo Laranjeira Duarte	Universidade do Estado do Rio de Janeiro 2015
Juventude, educação e trabalho: um estudo sobre a	Olavo Laranjeira Telles da Silva	Universidade do Vale do Itajaí

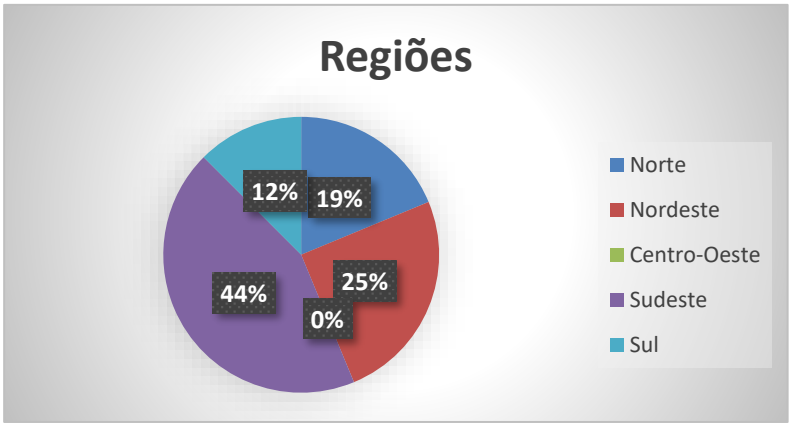
juvenilização no CEJA de Brusque		2015
Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos de Ouro Preto/MG: trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens	Lorene Dutra Moreira E. Ferreira	Universidade Federal de Ouro Preto 2015
Pisando em campo minado: a escolarização de adolescentes na Educação de Jovens e Adultos	Luci Vieira Catellane Lima	Universidade Federal de Rondônia 2015
Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba: representações sociais e projeto de vida escolar	Marivane Silva de Alcantara	Universidade do Estado do Pará 2016
Currículo e culturas juvenis: um estudo de caso sobre as representações sociais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Município de Conceição da Feira-BA	Maria da Conceição Cedro Vilas Boas de Oliveira	Universidade do Estado da Bahia 2016
A formação docente e o fenômeno da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos: desafios formativos	Nubia Sueli Silva Macedo	Universidade do Estado da Bahia 2017
"Despeja na EJA": reflexões acerca da migração perversa de jovens para o peja no Município do Rio de Janeiro	Amanda Guerra de Lemos	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro 2017
Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo sobre a inclusão de adolescentes no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA)	Ana Luiza Bacchereti Sodero de Toledo	Universidade Nove de Julho 2017
Juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens São Luís	Carolina Coimbra de Carvalho	Universidade Federal do Maranhão 2017
EJA digital: um estudo sobre a juvenilização e aplicação da modalidade EaD na Educação de Jovens e Adultos	Andrea Christina Wolfsohn	Universidade Metodista de São Paulo 2018
O fenômeno da juvenilização da EJA na rede municipal de educação de Itapetinga-Ba	Juscilene Silva Oliveira	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia 2020
A juvenilização na Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Niterói	Adalberto de Moraes Gomes Filho	Universidade do Estado do Rio de Janeiro 2020

Juvenilização dos educandos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental II e Médio	Josmaria Aparecida de Camargo	Universidade Federal do Paraná 2020

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Ante o exposto no *quadro 1*, podemos perceber que até a realização deste levantamento não existe nenhuma tese discutindo a temática da juvenilização da EJA. No universo das 16 dissertações selecionadas percebe-se que estão vinculadas a diversas universidades do país, abrangendo quatro regiões, apresentadas no *gráfico 1*. A maior parte dos trabalhos versa sobre juvenilização e o processo de ensino, sua relação com o currículo, formação docente e trajetórias dos estudantes no processo de escolarização. No gráfico 1 apresentamos mais detidamente essas produções.

Gráfico 1: Localização geográfica das dissertações



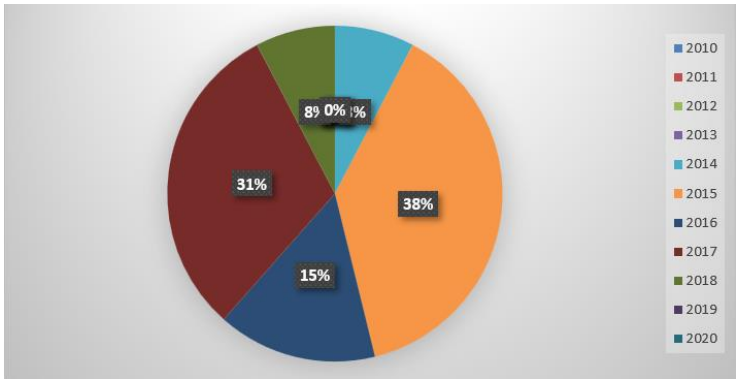
Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Como pode ser observado, o *gráfico 1* aponta que a região Sudeste concentra a maior parte da produção do país acerca da temática, com sete trabalhos que correspondem a 44%. Não obstante essa maior produção em relação às demais, as pesquisas aqui encontradas estão em apenas três estados dessa região: Rio de Janeiro (quatro), São Paulo (duas) e Minas Gerais (uma), o que demonstra ser o Rio de Janeiro o estado com maior produção e que há um vazio quanto à produção capixaba. Em segundo lugar temos a região Nordeste com quatro produções, perfazendo 25%, encontradas apenas nos estados da Bahia (três) e Maranhão (uma). Aqui cabe alguns destaques: o número de produções da Bahia é quase igual ao do Rio de Janeiro (4x3); tal qual no Espírito Santo, nos demais estados do Nordeste há carência de produção sobre a temática; uma delas teve como *lócus* o município de Itapetinga/BA e foi produzida no mesmo Programa ao qual está vinculada a presente investigação.

Na sequência vem a região Norte onde foram encontradas três produções que representam 19% do total, apenas nos estados do Pará (duas) e Rondônia (uma). Aqui se repete a mesma situação de vazio de produções em outros estados, conforme já observadas nas regiões anteriores. Por último, temos a região Sul onde foram encontradas apenas duas produções, correspondendo a 12%, nos estados de Santa Catarina (uma) e Paraná (uma). Não foi encontrada nenhuma produção no Rio Grande do Sul. Na realização desse levantamento, também não foram identificadas produções sobre a temática na região Centro-Oeste.

Em síntese, a produção acerca da temática juvenilização da EJA ou assuntos correlatos, embora esteja presente em quase todas as regiões, ainda é pouca e esparsa. Ademais, não encontramos pesquisas que discutam a temática no Vale do Jiquiriça e no Recôncavo Baiano. O Território de Identidade Vale do Jiquiriçá[24] está localizado majoritariamente no Centro Sul Baiano e abrange 20 municípios: **Amargosa** (munícipio onde foi realizado a investigação), Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayette Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas, Ubaíra. E o Recôncavo Baiano[25], por sua vez, é composto pelos munícipios: Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Santo Amaro, **Santo Antônio de Jesus (**município de residência da pesquisadora), São Felipe, São Félix, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passe, Sapeaçu, Saubara e Varzedo.

Gráfico 2: Ano de publicação das dissertações



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

[24] Fonte: http://www.cultura.ba.gov.br/
[25] Fonte: https://www.portalsaofrancisco.com.br/

Como é possível se depreender do gráfico 2, 2015 foi o ano com maior número de produções (38%), coincidindo com a afirmação de diversos autores que o tomam como marco nos estudos sobre o fenômeno da juvenilização, dentre os quais destacamos Haddad. O trabalho publicado há mais tempo é de 2014 e o mais recente de 2020. Observamos que nas discussões sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos, havia sempre um recorte para a juvenilização, mesmo trabalhos que não têm o fenômeno como tema central, acabam trazendo algum apontamento referente ao processo de jovens cada vez mais jovens nas salas de aula da EJA. Destacamos também que no recorte temporal por nós escolhido, alguns anos não tiveram produções (2011, 2012, 2013 e 2019). É possível observar que no ano de 2020 a discussão volta com força ao debate, perfazendo um total de 31% da produção, demonstrando a importância de pesquisas que tenham o enfoque de procurar discutir/analisar/compreender o fenômeno que vem modificando o cenário da EJA.

3.1.1 Apresentação das pesquisas selecionadas

Abaixo apresentamos as dissertações selecionadas por serem diretamente relacionadas a nosso objeto de pesquisa e que nos ajudaram com aporte teórico e nas análises dos dados.

A dissertação de Conceição (2014), intitulada **“Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos” - Biopolítica da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Belém-PA (2010-2013)** traçou como objetivos fazer uma “Análise da constituição da Educação de Jovens e Adultos enquanto política pública no Brasil, no estado do Pará e no município de Belém; compreender como se configura o jogo de forças modelador do atual quadro de juvenilização e presença de grupos intergeracionais na EJA”. Os resultados do estudo apontaram para a implementação de políticas públicas marcadas pela ruptura e descontinuidade. Uma complexa teia de dispositivos disciplinares, processos de normalização e regulamentação configura a juvenilização da EJA em Belém. Na legislação educacional salienta-se e busca-se soluções para o problema proporcionado pela interpretação do próprio texto legislativo acerca das idades da EJA, mesmo a noção das idades em si.

A dissertação de Marinho (2015), que teve como título **Entre nós e encruzilhadas: as trajetórias dos jovens de 15 a 17 anos na EJA em Angra dos Reis**, objetivou compreender como jovens, entre 15 e 17 anos vivenciam a Educação de Jovens e Adultos e quais significados ela tem para esses sujeitos. Seus resultados evidenciaram a necessidade de garantir a oferta da EJA para os jovens a partir dos 15 anos, para os adultos e para os idosos, entendendo como um direito subjetivo desses sujeitos, mas atentando para as diferentes necessidades de cada um

desses grupos etários, considerando que “educação não é um adorno do espírito, mas um instrumento de realização do homem dentro de seu ambiente social”.

Duarte (2015) com a dissertação nomeada **Juvenilização na EJA: reflexões sobre juventude(s) e escola no município de Angra dos Reis**, teve por objetivos discutir a problemática da presença de jovens cada vez mais jovens no Ensino Fundamental na EJA e entender a relação juventude escola diante de um cenário marcado pela desigualdade social e exclusão. Os resultados apontaram indícios de que a EJA vem sendo formada na maioria por estudante de 15 a 17 anos, provenientes de um processo de escolarização marcado por evasão, retenção e outros fatores relacionados à escolarização de classes populares.

Silva (2015), no trabalho **Juventude, educação e trabalho: um estudo sobre a juvenilização no CEJA de Brusque-SC**, buscou analisar/investigar os fatores da “juvenilização” dessa modalidade de ensino, a partir das relações que se estabelecem entre juventude, educação, trabalho e futuro profissional. O resultado evidenciou que 66,6% dos alunos voltaram a estudar no CEJA motivados por concluir o Ensino Médio, visando cursar o ensino superior ou técnico. O trabalho é apresentado como principal motivo do abandono escolar. A educação foi referenciada como indicativo de melhor empregabilidade, mais oportunidades e ampliação do conhecimento. Os educandos afirmaram que os relacionamentos com os colegas e professores acabam influenciando positivamente o fato de estarem estudando.

Na produção de Ferreira (2015) – **Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos de Ouro Preto/MG: trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens** – foi realizada uma investigação para conhecer melhor quem são os sujeitos que se inserem na EJA precocemente, e apreender as sutilezas dos processos de hierarquização, segregação e reprodução de desigualdades. Como resultado constatou-se que vem aumentando o número de adolescentes matriculados na EJA em Ouro Preto, sendo diversos os motivos para isso. Entre eles, destacou: a legislação que fixa a idade máxima para certificação em 15 anos no Ensino Fundamental II e contribui para que os adolescentes acima dessa idade não tenham suas matrículas aceitas nesta modalidade de ensino; as trajetórias escolares marcadas por reprovações, que facilitam o encaminhamento de jovens cada vez mais jovens para a EJA; e o baixo nível de escolaridade dos pais, que dificulta a implementação de práticas de escolarização permanente em seus filhos. Estes e outros fatores apontam para uma exclusão cada vez mais precoce do aluno que não se enquadra nos modelos propostos pelo Ensino Fundamental II.

Lima (2015), cuja dissertação tem como título **Pisando em campo minado: a escolarização de adolescentes na Educação de Jovens e Adultos**, objetivou investigar o

processo da escolarização de adolescentes de 15 a 17 anos na EJA, nos anos finais do Ensino Fundamental, numa escola da rede pública em Ji-Paraná em Rondônia. O resultado da investigação apontou que uma das grandes ilusões em torno da transferência dos adolescentes para a EJA é a afirmação de que esta seria a possibilidade de acelerarem os estudos. Evidenciou-se ainda que a matrícula dos adolescentes na EJA coincide com a cobrança da melhoria dos resultados do ensino regular, representado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Alcântara (2016) na sua pesquisa intitulada **Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba: Representações sociais e projeto de vida escolar**, analisou as representações sociais que os estudantes jovens possuem sobre a educação e as implicações em seus projetos de vida escolar. Os resultados da investigação sinalizaram que a EJA significa para os estudantes jovens tanto uma qualificação como um afeto, que a questão da juvenilização da EJA deve ser problematizada nas escolas, que seu estudo pode contribuir para que educadores da EJA e a escola em geral possam refletir sobre o modo como vem sendo tratados os educandos jovens da EJA.

Oliveira (2016) em seu trabalho **Currículo e culturas juvenis: um estudo de caso sobre as representações sociais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos no município de Conceição da Feira-BA**, procurou fazer uma análise das representações sociais dos estudantes da EJA em relação ao currículo e juventude, salientando os desafios e possibilidades para construir um currículo que atenda a cultura juvenil. Seus resultados revelaram as representações sociais de juventude como construção sociocultural que perpassa por um recorte etário, como uma forma de estar/significar o mundo, como um sinônimo de rebeldia e violência e como a cultura da ostentação. Em relação ao currículo, as representações sociais sinaliza tratar-se de um documento normatizador no espaço escolar. Evidenciou-se o reconhecimento das diferenças culturais juvenis como desafio para a construção de um currículo escolar que atenda a cultura juvenil. Como possibilidade os estudos revelaram a necessidade de a escola fomentar por meio do currículo diálogos interculturais objetivando a construção e o reconhecimento das diferentes culturas juvenis.

A investigação de Macedo (2017) – **A formação docente e o fenômeno da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos: desafios formativos** – teve por objetivo analisar os desafios formativos dos professores para o trabalho junto aos jovens que frequentam a Educação de Jovens e Adultos. Os resultados ressaltaram a necessidade de pensar uma formação-investigação colaborativa que atenda aos desafios atuais da Educação de Jovens e

Adultos, o que significa sair da cultura do isolamento e criar oportunidades de reflexão individual e coletiva sobre a prática pedagógica. Implica ainda, vencer novos/velhos e complexos desafios: a) entender a escola como espaço formativo de excelência, *lócus* privilegiado de troca de experiências, de estudo sistemático da prática, construção de estratégias didáticas que atendam às especificidades dos alunos e alunas, de estudo do contexto específico e contexto mais amplo; b) pensar as condições de trabalho nos espaços formativos de AC, por exemplo, garantindo o tempo para dedicação aos estudos, além de buscar coletivamente políticas de permanência dos docentes na modalidade da EJA.

A pesquisa de Lemos (2017) que recebeu o título **"Despeja na EJA": Reflexões acerca da migração perversa de jovens para o peja no Município do Rio de Janeiro**, a qual realizou um estudo de caso visando conhecer o processo de "migração perversa" de jovens de 15 e 16 anos de uma escola pública municipal transferidos do Ensino Fundamental sequencial para o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), oferecido no horário noturno. Partiu-se do princípio que estar na EJA deveria ser mais uma opção de escolaridade para os jovens, uma escolha. Os resultados da investigação fizeram uma denúncia quanto à utilização do PEJA predominantemente como política de correção do fluxo escolar, prática esta que concorre para tornar o Programa um mecanismo de legitimação dessa migração perversa, conforme o pesquisador.

O trabalho de Toledo (2017), cujo título é **Educação de jovens e adultos (EJA): um estudo sobre a inclusão de adolescentes no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA)**, teve como objetivo conhecer as razões que levam estudantes adolescentes a sair da escola regular, principalmente nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e quais perspectivas e expectativas levantam quando procuram matrícula no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). A pesquisa trouxe como resultados que a dificuldade de aprendizagem não é o estopim do processo chamado de juvenilização, e sim consequência das condições encontradas pelo adolescente na escola regular e bem como, que a procura pelo CIEJA vem da necessidade de uma formação mínima para o mercado de trabalho.

A produção de Carvalho (2017) – **Juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens** – objetivou reconhecer e identificar o processo de rejuvenescimento do público da EJA, no município de São Luiz (MA). Como resultado da pesquisa os dados revelaram que as matrículas de EJA, principalmente no 2º segmento do ensino fundamental, vem sendo compostas por um grande número de jovens entre 15 e 17 anos,

com trajetórias escolares acidentadas, marcadas pela repetência e evasão no ensino regular e, ainda, revela as perspectivas desses jovens com relação ao seu processo de escolarização.

Wolfsohn (2018) na pesquisa **EJA digital: um estudo sobre a juvenilização e aplicação da modalidade EaD na Educação de Jovens e Adultos** teve como objetivo analisar os impactos decorrentes da implementação de proposta da EaD na EJA como política pública. Como resultado a investigação ressaltou a indicação de alternativas reais ao atendimento das demandas supridas na EJA, uma modalidade ofertada e não obrigatória àqueles que não concluíram suas escolaridades, fazendo com que muitas vezes, a modalidade se torne apenas um atendimento à legislação vigente que impõe oferecimento sem, no entanto, ter política pública eficaz que atenda plenamente a demanda da EJA.

Oliveira (2020) que tomou como título **O fenômeno da juvenilização da EJA na rede municipal de educação de Itapetinga-BA**, teve por objetivo compreender o fenômeno da juvenilização da EJA no município de Itapetinga-BA, analisando como ocorre o processo de inserção de adolescentes cada vez mais jovens nas escolas da EJA. Seus resultados apontaram que o número de adolescentes matriculados nessa modalidade de ensino no referido município vem aumentando por motivos variados, dentre eles, destacamos: a legislação que fixa a idade máxima para certificação em 15 anos no Ensino Fundamental II e contribui para que os adolescentes acima dessa idade não tenham suas matrículas aceitas nesta modalidade de ensino; as trajetórias escolares marcadas por reprovações, que facilitam o encaminhamento de jovens cada vez mais jovens para a EJA; e, por fim, o baixo nível de escolaridade dos pais, que dificulta a implementação de práticas de escolarização permanente junto a seus filhos.

Gomes Filho (2020), com a dissertação **A juvenilização na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Niterói**, objetivou analisar as repercussões do capitalismo dependente no processo de juvenilização na EJA. A investigação evidenciou um aumento percentual de estudantes menores de idade matriculados na EJA da escola Honorina de Carvalho, vinculada à rede municipal de Niterói-RJ, o que pode representar uma migração dessa juventude vinda do ensino regular. Para o pesquisador, a classe trabalhadora deve se organizar e exigir do poder público as condições necessárias para, efetivamente, garantir e desfrutar de seus direitos civis, inclusive o de acesso à educação.

Camargo (2020), cujo trabalho recebeu o título **Juvenilização dos educandos da Educação de Jovens E Adultos do Ensino Fundamental II e Médio**, teve como objetivo identificar os fatores que contribuem para a migração alunos do Ensino Regular para a Educação de Jovens e Adultos no período noturno. Os resultados apontaram que os principais

motivadores para a migração eram: conciliar a escola e o horário de trabalho, dar continuidade aos estudos, adquirir conhecimentos e qualificação para o trabalho.

Diversos autores e pesquisadores vem apontando para o aumento do processo de juvenilização na EJA. O presente estado do conhecimento reforçou a existência desse fenômeno e a necessidade e importância de buscar problematizar, investigar e contextualizá-lo, o que não se configura apenas como um problema/ameaça para a caracterização/identificação da EJA, marcada pela intensificação da presença de alunos cada vez mais jovens, como também aponta para a saída deste público do Ensino Regular, desencadeando assim, diversos conflitos como, por exemplo, os intergeracionais, os aspectos metodológicos, o currículo e as práticas docentes que, na maioria das vezes, não coaduna com a expectativa desse público.

Com o estado do conhecimento percebemos que o campo da discussão sobre o processo da juvenilização é carente de pesquisas e que necessita de mais investigações sobre a temática. Com Conceição (2014), percebemos que existe um grande conflito geracional nas salas de aula da EJA e que no âmbito das políticas públicas da modalidade é marcada por um cenário de descontinuidade e rupturas e que os sujeitos envolvidos na ação educativa têm interpretações distintas do texto legislativo acerca das idades para ingresso no âmbito escolar. A pesquisa de Marinho (2015), coaduna com as discussões do conflito geracional e ressalta a necessidade de compreender as diferenças destes grupos e suas particularidades. Duarte (2015), aponta que a presença cada dia maior dos jovens da faixa etária entre 15 e 17 anos, é marcada por processos de evasão e de retenções escolares. Silva (2015) aponta que o trabalho é o principal motivador para a saída dos estudantes da escola.

Ferreira (2015), destaca que em Ouro Preto, Minas Gerais também corrobora que com a redução da idade mínima de ingresso na EJA contribui para o ingresso cada dia maior de adolescentes na modalidade e que as trajetórias escolares são marcadas por reprovações. Lima (2015) destaca que existe um grande equívoco, uma contradição na ida dos jovens para a modalidade, pois enxergam a possibilidade de aceleração dos estudos e está diretamente ligada ao aumento do desenvolvimento dos índices do IDEB, no Ensino Regular.

Alcântara (2016) discute as representações sociais e destaca que a EJA para os alunos/as mais jovens representa tanto um afeto quanto uma qualificação e dessa forma, ressalta que o fenômeno da juvenilização deve ser debatida nas escolas. Oliveira (2016) também discute esta questão e sinaliza que é preciso reconhecer as diferenças culturais e que essas se apresentam como um desafio para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil. Macedo (2017), já aponta para a questão da formação docente, ressaltando a importância de

compreender a escola como espaço formativo de excelência e que imprescindível a permanência dos/as docentes na Educação de Jovens e Adultos.

Lemos (2017), traz a denúncia que o PEJA está sendo utilizado como um espaço para políticas de correção do fluxo escolar e legitimador da migração dos estudantes para a modalidade. Toledo (2017) destaca que as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem não é o motivador para ida ao CIEJA, mas sim consequência pela necessidade de uma qualificação mínima para o mercado de trabalho. Carvalho (2017), ressalta que as matrículas de jovens na EJA, são marcadas por alunos/as com trajetórias educacionais cheias de repetências e evasão no Ensino Regular.

Wolfsohn (2018), analisa os impactos do EAD na EJA e destaca que a modalidade acaba refletindo apenas o atendimento as legislações vigentes e não há uma política pública que atenda de forma eficaz as demandas da modalidade. Oliveira (2020), destaca que os baixos índices de alfabetização dos pais influenciam na trajetória escolar dos/as alunos/as. Gomes Filho (2020), destaca a necessidade da mobilização da classe trabalhadora para exigir do poder público a efetivação dos seus direitos civis, por exemplo, o acesso à educação. Camargo (2020), traz os principais motivadores para o ingresso dos/as jovens na Educação de Jovens e Adultos, com destaque para a: conciliação entre escola e trabalho, continuidade dos estudos, adquirir novos conhecimentos e qualificação para o trabalho.

Com base no exposto, acreditamos ser necessária a realização de pesquisas que busquem compreender o processo da juvenilização da EJA, suas causas e consequências. Dessa forma, fica visível a importância de pesquisas no âmbito da EJA e de tal fenômeno, cada dia mais evidente nas salas de aula. Estudar o processo de juvenilização é também importante para entender as implicações e consequências que esse processo traz para os sujeitos nele envolvidos e pensarmos, de maneira mais ampla, sobre as desigualdades socioeducacionais a que estão submetidos, bem como, entender a realidade educacional e algumas de suas políticas públicas, especialmente as que dizem respeito àqueles que se encontram na condição de alunos da EJA. Caminhando para uma análise indutiva, no subitem abaixo abordaremos o processo de juvenilização da EJA no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, buscando averiguar se, de fato, esse processo acontece, nossos dados serão obtidos por meio das matrículas doas alunos/as do período de 2018 a 2022.

3.2 O PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO NO CMEJA: DADOS DAS MATRÍCULAS

Nesse ponto começamos a refinar nosso objeto de pesquisa. Salientamos que pretendemos apresentar o funcionamento da EJA no CMEJA: turnos, quantidade de turmas, material didático, currículo adotado, se são empregadas metodologias diferenciadas, se há políticas de incentivo ao ingresso de alunos na modalidade etc. Informamos que tivemos acesso à proposta preliminar da EJA do referido Centro, contudo, o documento ainda não foi aprovado pela comunidade escolar e órgãos institucionais aos quais o Centro está vinculado. Por esse motivo não pudemos trazer essas informações na composição do texto.

Na busca pela compreensão do processo de juvenilização no CMEJA, o primeiro contato com a escola aconteceu em janeiro de 2022 na pessoa da vice-diretora, para quem explicamos a intenção da pesquisa, nos sendo informado que tal assunto só poderia ser tratado com o diretor, que estava de férias e retornaria em fevereiro. Desse modo, aguardamos até o mês seguinte para o contato com ele a fim de apresentar os objetivos da pesquisa e o porquê de ser aquele espaço escolar seu lócus. O diretor foi bem receptivo, mas nos explicou que não poderíamos começar o levantamento dos dados naquele mês, pois, as aulas só recomeçariam no dia 09/02/2022 e, para a rede municipal ainda seria de forma remota. A previsão era que o retorno presencial dos estudantes ocorresse de modo gradual, de acordo com o cenário epidemiológico[26]. Com isso, a realização de uma das partes empíricas da pesquisa foi aceita no ambiente, ficando acordado que seu início se desse no mês de março. De fato, naquele mês ocorreu o retorno das aulas de maneira presencial, nos possibilitando voltar à instituição para a efetivação do nosso trabalho.

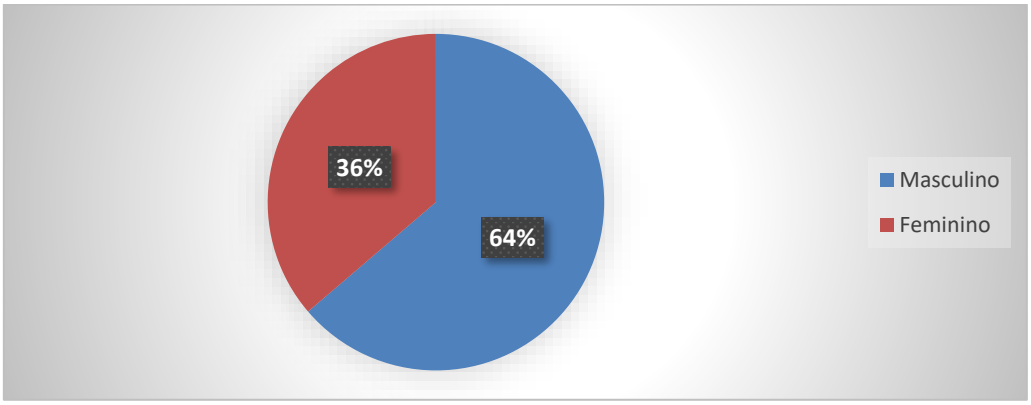
Começamos então um mergulho nas matrículas dos alunos/as da EJA relativas ao período de 2018 a 2022 do referido Centro, buscando fazer um levantamento, conhecer, mapear e analisar quem são os sujeitos que compõem a modalidade no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos no município de Amargosa, Bahia. A princípio, a investigação previu adotar como método a análise documental das pastas dos alunos/as, com ênfase nos dados referentes a ano, nível, sexo, cor, [27] idade, trabalho, renda, turno, quantidade de residentes na casa, escolaridade dos pais, acesso à internet e zona de residência. Porém, é importante destacar que os dados referentes a trabalho, renda, quantidade de residentes, escolaridade dos pais e acesso à internet só constavam nas matrículas de 2022, portanto, ante a ausência de dados dos anos anteriores, o recorte temporal da análise relativa a eles foi restringido.

[26] Essas informações podem ser encontradas no site da Prefeitura de Amargosa.

[27] Destacamos que o formulário de matrícula do CMEJA não pergunta o gênero e sim o sexo, bem como a declaração de cor e não de raça/etnia. Assim, o levantamento dos dados manteve as atribuições definidas no formulário.

Tivemos acesso a mil e cinquenta e cinco matrículas (1.055), sendo duzentos e oitenta e uma (281) de 2018, cento e oitenta e dois (182) de 2019, cento e trinta e cinco (135) de 2020, duzentos e dezessete (217) de 2021 e duzentas e quarenta (240) de 2022. No que diz respeito à diferenciação por sexo, dentre os alunos/as matriculados/as no período que contempla a análise temos os seguintes quantitativos anuais: 2018: 156 do sexo masculino e 125 do sexo feminino; 2019: 108 do sexo masculino e 74 do sexo feminino; 2020: 84 do sexo masculino e 51 do sexo feminino; 2021: 147 do sexo masculino e 70 do sexo feminino; 2022: 150 do sexo masculino e 90 do sexo feminino. De acordo com esses números podemos notar que em todos os anos a maioria dos/as alunos/as é do sexo masculino. Apresentados esses dados, optamos por demonstrar tal predominância em âmbito geral no gráfico 3, onde é possível observar que 64% são do sexo masculino e 36% do sexo feminino.

Gráfico 3: Quantidade de alunos/as matriculados por sexo



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas matrículas dos alunos/as do CMEJA (2018 a 2022)

Diante do exposto no *gráfico 3*, percebemos que a maioria dos alunos/as matriculados no CMEJA são do sexo masculino. Esse dado coincide com os do Censo 2020 que indica pertencer a esse sexo a maioria dos alunos da modalidade, representando 56,8% (BRASIL, 2021). Além disso, a "EJA é composta, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, que representam 61,3% das matrículas" (BRASIL, 2021). Podemos inferir que o público masculino é maior na EJA pela necessidade de iniciar/continuar seu processo de escolarização na busca pela qualificação para (re)inserção no mercado do trabalho.

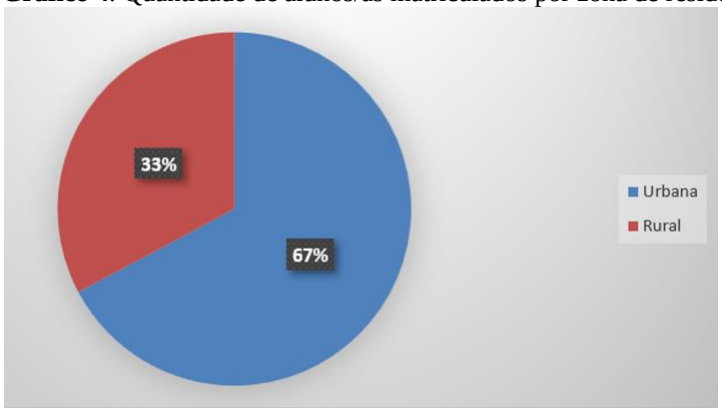
Quanto às mulheres, nossa hipótese é que são maioria no ensino regular, embora também sofram percalços de cunho afetivo e/ou familiar em suas trajetórias formativas como, por exemplo, gravidez, casamento, assunção de tarefas domésticas etc. Nossa hipótese se

assenta em dados oficiais que confirmam índices de escolaridade maior para as mulheres ao apontarem

> [...] uma tendência geral de aumento da escolaridade das mulheres em relação aos homens, sendo que as mulheres atingem em média um nível de instrução superior ao dos homens. [...] Entre os homens com 25 anos ou mais de idade, 15,1% têm ensino superior completo. Já entre as mulheres com 25 anos ou mais de idade no país, 19,4% completaram o ensino superior (BRASIL, 2018).

Aventamos que essa diferença provavelmente é reflexo de maior regularidade na vida escolar das mulheres, apesar das dificuldades acima aludidas.

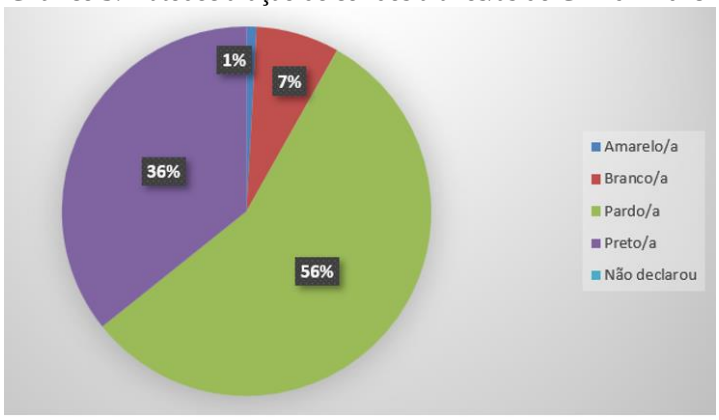
Gráfico 4: Quantidade de alunos/as matriculados por zona de residência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas matrículas dos alunos/as do CMEJA (2018 a 2022)

O *gráfico 4* aponta que os alunos/as do CMEJA residem majoritariamente na zona urbana de Amargosa (67%). Inferimos que isso ocorre porque o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos está localizado em uma área central e, atualmente, a zona urbana não dispõe de outras escolas que ofertem essa modalidade. Novamente, o dado particular coincide com o geral, uma vez que o perfil da Educação de Jovens e Adultos no país destaca que “as matrículas da educação básica são encontradas majoritariamente na área urbana 88,5%” (BRASIL, 2022).

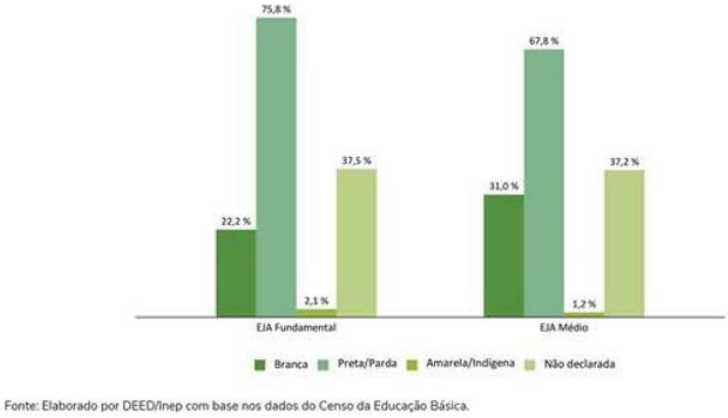
Gráfico 5: Autodeclaração de cor dos alunos/as do CMEJA 2018- 2022



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas matrículas dos alunos/as do CMEJA (2018 a 2022)

Dialogando com o gráfico 5 percebemos que os alunos/as do CMEJA, em sua maioria (92%), se autodeclaram pretos/as e pardos/as, 7% se declararam brancos e apenas 1% destes estudantes não declarou sua cor ou se declarou amarelo/a. “No fundamental, o grupo representa 75,8% dos estudantes, enquanto, no nível médio, 67,8%. Os alunos que se identificam como brancos compõem 22,2% da EJA fundamental e 31% da EJA médio” (BRASIL, 2020). Esses dados se afinam com os apontados no Perfil da EJA (Censo 2019) que, conforme ilustra o gráfico 6, destaca ser a maioria dos estudantes da modalidade pardos e pretos.

Gráfico 6: Percentual de matrículas na Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e de nível médio segundo cor/raça- Brasil- 2019



Fonte: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-caem-33-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019

Observamos que os dados do CMEJA se aproximam dos dados nacionais, pois, a maioria dos/as alunos/as que ingressam a EJA são pretos e pardos, seguidos de brancos e amarelos. Assim como diversos autores vêm denunciando/abordando, esses números reforçam a existência do abismo social que, por sua vez, impacta na transferência desses sujeitos para a

modalidade e em seus percursos formativos, já que eles precisam conciliar estudo e trabalho e, dessa forma, optam ou são “empurrados”, por diversos fatores, em direção à Educação de Jovens e Adultos.

Em complemento à discussão sobre a autodeclaração de cor, Gomes (2011) elucida que entre os estudantes que compõem a modalidade predominam os negros/as e, dentro deste universo, são atravessados por questões relacionadas à construção da identidade étnico-racial. Dessa forma,

> [...] ser negro(a) e agente cultural juvenil na periferia carrega uma dimensão identitária específica que se articula com as múltiplas identidades construídas pelos jovens. As vivências, as representações e as visões de mundo são construídas por esses sujeitos articulam-se não somente com a dimensão geracional e de classe, mas também de raça e de gênero. Estas estão em constante interação; e em determinadas situações e espações sociais, algumas se tornam mais destacadas do que outras. É uma dinâmica, conflitiva, cheia de ambiguidades, significações e ressignificações (GOMES, 2011, p. 91).

É importante salientar que trouxemos os dados (sexo, zona de residência e cor) de todos os anos, pois queríamos apresentar um perfil geral da EJA no Centro e, de forma mais destacada, os gráficos referentes a idade, por dialogarem diretamente com o objetivo principal desta investigação.

Traçado o perfil generalizado dos alunos/as do CMEJA agora destacamos os gráficos que indicam suas idades a fim de analisar se o processo de juvenilização ocorre na instituição. Como critério para a divisão das faixas etárias estabelecemos o seguinte:

- 15-17 anos (*jovens mais jovens)*: a primeira faixa etária foi pensada para priorizar os jovens mais jovens que frequentam a modalidade e que agora só fazem parte da EJA por conta da mudança da idade mínima de ingresso no Ensino Fundamental e dialogando com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);
- 18-24 anos (*jovens)*: a segunda faixa etária foi priorizada para destacar a presença dos jovens na modalidade, dialogando com os dados do IBGE, ONU, OMS, Estatuto da Juventude, servindo de comparativo para a faixa mais jovem;
- 24-59 anos (*adultos)*: a terceira faixa etária foi pensada para destacar a presença dos adultos na modalidade;
- + de 60 anos (*idosos)*: a última faixa etária foi pensada para observar a presença dos idosos na EJA e dialogando com o Estatuto do Idoso.

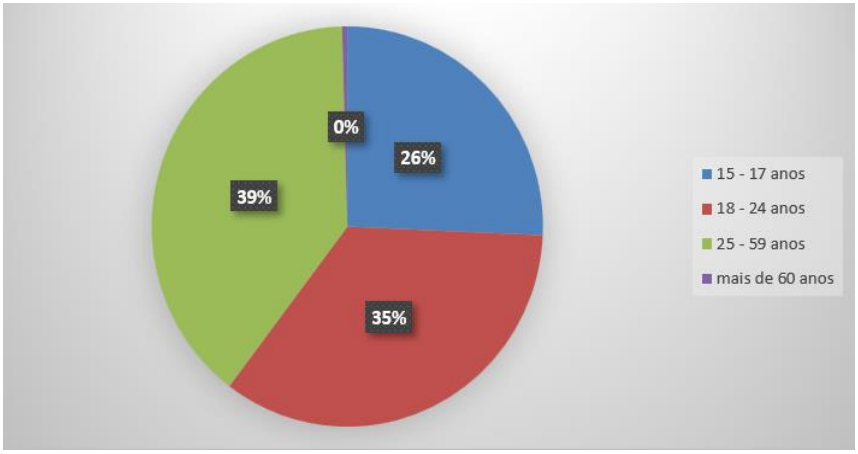
Para melhor visualizar a evolução anual dos índices de matrícula, abaixo apresentamos uma tabela comparativa e, em seguida, disponibilizamos a faixa etária por ano, de acordo os gráficos que seguem:

Tabela 1: Comparativa

Ano	Faixa etária	
	15-17	**18-24**
2018	26%	35%
2019	26%	41%
2020	52%	29%
2021	47%	38%
2022	22%	38%

Observando a Tabela 1, que retrata o período de nossa análise, percebemos que houve uma variação no número de matrículas correspondente à faixa etária de 15 e 17 anos. Nos anos de 2018 e 2019 essa taxa se manteve estável. Contudo, nos anos 2020 e 2021, ela praticamente dobrou. Em 2022 cai novamente, sendo a menor do período. Nossa hipótese para esse aumento seguido de queda, é que tenha ocorrido porque nos anos pandêmicos foi mais fácil para os/as alunos/as conciliarem estudo e trabalho e, com a volta das aulas presenciais essa conciliação ficou mais difícil, obrigando-os a optarem pelo trabalho. No caso da faixa etária de 18 e 24 anos, percebemos que diminuiu justamente nos anos em que houve aumento da faixa etária mais jovem e quanto essa faixa etária diminuiu sua presença na EJA (2022), a de 18-24 voltou a aumentar.

Gráfico 7: Idade dos alunos/as do CMEJA (2018)



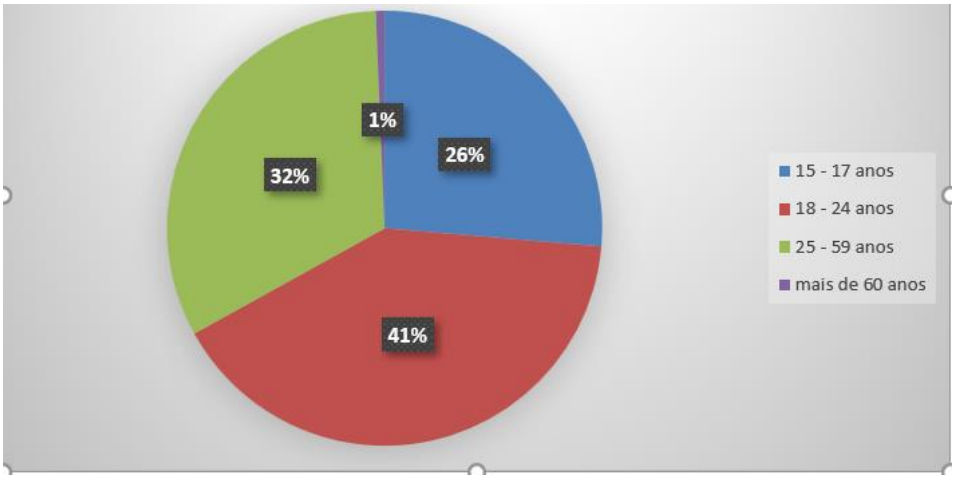
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas matrículas dos alunos/as do CMEJA ano 2018.

Como é possível verificar no gráfico 7, no ano de 2018 dos duzentos e oitenta e um (281) estudantes do CMEJA 61% eram jovens, ou seja, estavam na faixa de 15 a 24 anos e 39% deste público tinha entre 25 e 59 anos. Mergulhados neste universo podemos observar a presença majoritária de jovens, considerável de adultos e mínima de idosos. É importante destacar que, de acordo com os registros de matrícula, no ano de 2018 a presença maior era dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos. Esse cenário nos leva a afirmar que a EJA vem modificando seu perfil, o que implica

> [...] na convivência entre adolescentes, adultos e idosos no espaço escolar: são os chamados grupos intergeracionais. [...] Embora a diversidade etária da EJA não seja um fenômeno absolutamente novo, o que parece ser recente é a discussão acerca da inclusão, salientando as especificidades de cada grupo geracional, suas distintas concepções e anseios, vivências e perspectivas culturalmente contextualizadas (CONCEIÇÃO, 2015, p. 4).

Refletindo sobre a citação acima, entendemos que trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos exige dialogar com a diversidade, já que se trata de um público plural, carregado de perspectivas e que, muitas vezes, traz consigo a ideia do que é a escola e a sala de aula, e dentro deste cenário desejam ver atendidos seus próprios anseios. Os jovens vêm ganhando espaço, desenhando contornos e registrando sua marca na modalidade. Vivenciam esse momento, essas experiências de formas diferenciadas de outros públicos que a ocupam. Dentro dessa realidade indagamos: como entrelaçar as vivências de jovens, adultos e idosos de modo que se (re)conheçam e troquem/compartilhem entre si, sem causar estranheza e evasões? Indagação que precisa ser feita frente a esse universo tão vasto.

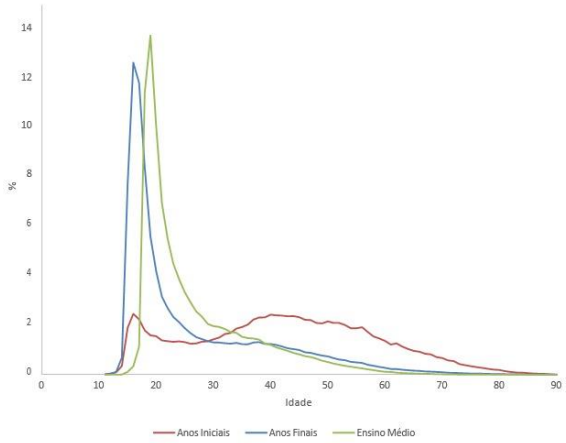
Gráfico 8: Idade dos alunos/as do CMEJA (2019)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas matrículas dos alunos/as do CMEJA ano 2019

Na análise do gráfico 8, fica evidente que se mantem a mesma perspectiva númerica de 2018, em 2019 dos 182 alunos/as do CMEJA 67% eram jovens, ou seja, estavam na faixa dos 15 aos 24 anos e 32% entre 25 e 59 anos. Contudo, é importante destacar que a maioria desta última faixa etária, tinha idade menor que 30 anos, novamente evidenciando que a presença de idosos nas turmas da EJA se torna mais rara. Outro ponto que queremos destacar dos anos de 2018 e 2019 é que muitos dos alunos/as que compunham a modalidade trocaram o ensino regular pela EJA, dado que conincide com os índices naicionais que trouxeram a seguinte indicação: "de 2018 para 2019, aproximadamente 300 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 200 mil do ensino médio migraram para a EJA. São alunos com histórico de retenção e que buscam meios para conclusão dos ensinos fundamental e médio" (BRASIL, 2020), como pode ser visto no gráfico 9.

Gráfico 9: Distribuição dos alunos da EJA por idade, segundo a etapa de ensino (Brasil, 2020)



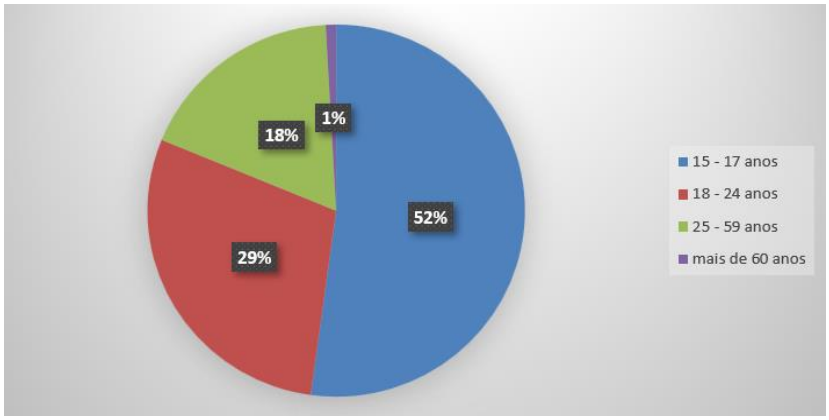
Fonte: INEP/Censo Escolar 2020

No *gráfico 10* podemos observar uma presença ainda maior do público que estamos denominando de "jovens mais jovens" no CMEJA. É importante lembrar que nos anos 2020 e 2021 estavámos passando por uma pandemia, compreendida como a "distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo" (OPAS/2021).[28] Atualmente, estamos

[28] OPAS. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19. Acesso em 12. abr. 2022.

perto de atingir a marca de três anos do primeiro caso de Coronavírus no Brasil[29], pandemia que deixou marcas diversas e profundas e, principalmente, ceifou a vida de mais de 697[30] mil brasileiros/as. Chamamos atenção para esse fato por compreendermos que ela modificou bastante o cenário político, econômico e social e, dentro dele, o ambiente escolar também foi bastante afetado, inclusive com a necessidade de aulas remotas, o que demonstrou o grande abismo social existente e que a modalidade foi uma das esferas educacionais grandemente atingidas.

Gráfico 10: Idade dos alunos/as do CMEJA (2020)

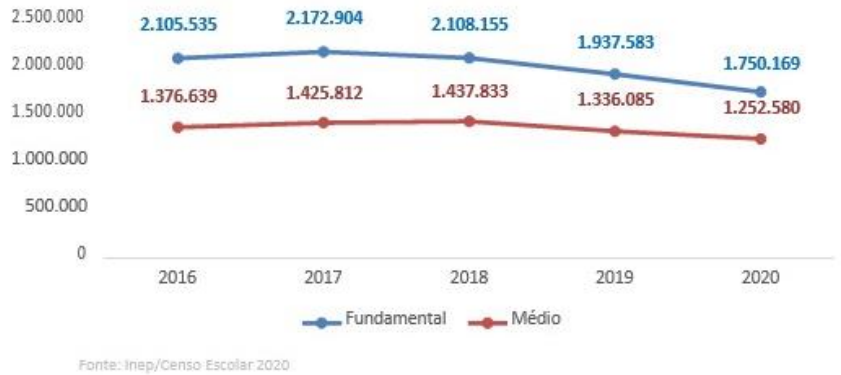


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas matrículas dos alunos/as do CMEJA ano 2020

Apesar de o ano de 2020 ter sido o de maior aumento do público mais jovem, uma vez que 71% dele era composto por alunos na faixa entre 15 e 17 anos, o quantitativo do Centro foi de apenas 135 matrículas, evidenciando a tendência nacional de queda nas matrículas cuja redução foi de "[...] 1,3% no último ano e chegando a 3 milhões em 2021" (BRASIL, 2022). De maneira idêntica, os dados do Censo Escolar (2020) destacam que no quadriênio 2016-2020 o número de matrículas da modalidade vem reduzindo, o que foi possível perceber no gráfico 11.

[29] O primeiro caso confirmado de Covid no Brasil foi dia 26 de fevereiro de 2020. Fonte: https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/02/23/dois-anos-do-primeiro-caso-de-coronavirus-no-brasil. Acesso: 04. fev. 2023.
[30] Dados Covid. Disponível em: https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19. Acesso em: 04. fev. 2023.

Gráfico 11: Evolução da matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por etapa de ensino (Brasil 2016- 2020)

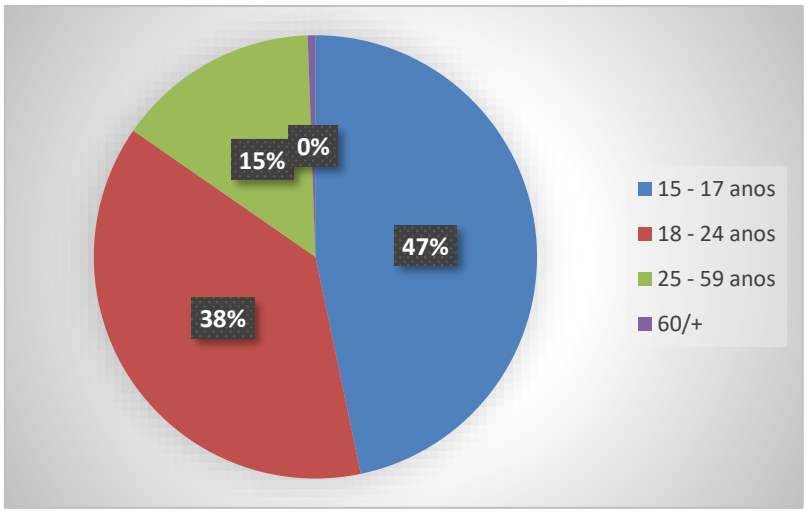


Fonte: INEP/Censo Escolar 2020

Conforme o gráfico 12 e contrariamente ao anterior, no ano de 2021 houve aumento no quantitativo de matrículas passando para 217, dos quais 85% pertenciam a primeira faixa etária. Outro aspecto que merece destaque é que naquele ano duas turmas foram abertas no turno vespertino, o que desperta um questionamento: por que a modalidade funcionando no diurno? Com essa dúvida em mente, entrevistamos o ex-diretor do CMEJA para esclarecer esse ponto, assim como algumas divergências encontradas nos registros das matrículas comparados aos números das atas.

Dessa forma, nossos dados demonstraram que nos anos pandêmicos – apesar da queda no número de matrículas em 2020 – tivemos um aumento significativo da presença de adolescentes e jovens na modalidade. Essa mesma evidência foi indicada no Censo Escolar 2020 e que refletiram no CMEJA nos anos seguintes. Assim, no ano de 2021 podemos perceber um aumento significativo dos jovens mais jovens na modalidade, contudo, é importante destacar também que o número de adultos na modalidade vem reduzindo no decorrer dos anos.

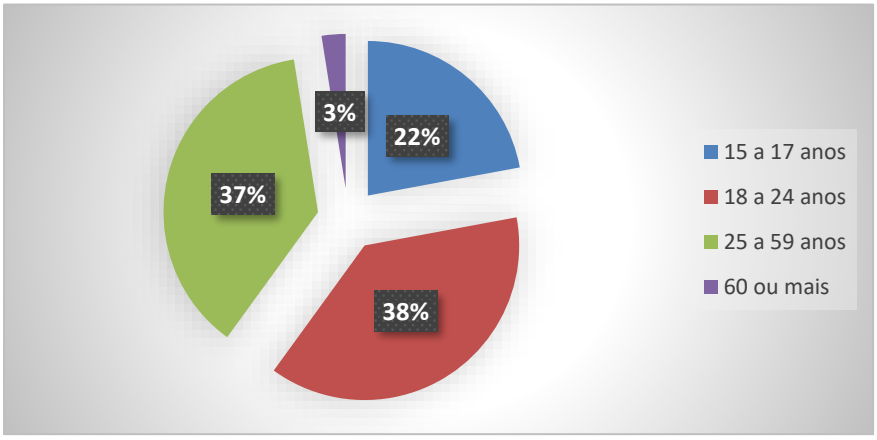
Gráfico 12: Idade dos alunos/as do CMEJA (2021)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas matrículas dos alunos/as do CMEJA ano 2021

Quanto ao ano de 2022 (gráfico 13), percebemos que houve uma pequena queda dos números matrículas dos/as alunos/as. Do quantitativo de 240 matrículas 60% têm entre 15 e 24 anos. Percebemos que no ano de 2022 houve uma diminuição dos números da primeira faixa etária, contudo, não podemos afirmar que o processo de juvenilização está deixando de acontecer ou regredindo na instituição, pois, os/as adolescentes e jovens ainda são uma presença marcante no ambiente do CMEJA. Em conversas informais com Eçaúna, ele nos trouxe algumas questões que contribuem para entender essa queda dos números da faixa entre 15 e 17 anos como, por exemplo, questões ligadas ao trabalho, já que com o Ensino Remoto os sujeitos podiam conciliar o trabalho e os estudos, mas com a volta das aulas presenciais muitos foram forçados a evadir.

Gráfico 13: Idade dos alunos/as do CMEJA (2022)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas matrículas dos alunos/as do CMEJA ano 2022

Em um cenário no qual é perceptível que os jovens estão formando a maioria das salas de aula da EJA, Arroyo (2021, p. 223) nos convida a compreender a nova condição juvenil, na qual os jovens são "afetados pelas transformações sociais, políticas, culturais". E dentro deste universo ele nos chama a "reconhecer a condição juvenil como uma construção histórica obriga-nos a entender que essa história nunca reconheceu uma única condição juvenil, nem adulta nem infantil ou adolescente" (ARROYO, 2021, p. 224).

Silva (2007), colabora com a discussão acerca do processo de juvenilização ao destacar o impacto da presença dos jovens na modalidade, no caso dessa investigação estudantes em sua maioria do sexo masculino, que se declaram pretos/pardos e que residem na zona urbana. De acordo com a autora,

> hoje a EJA vê entre os sujeitos que a compõem alguém que lhe foi estranho. Trata-se de um jovem urbano que já frequentou os bancos escolares, que tem uma "pós-concebida", construída pautada em suas vivências do que é a Escola, que se desencantou com as perspectivas anunciadas pela escola, advindas da frequência a essa instituição, que tem dificuldades concretas de como aprender o que lhe é oferecido pela escola e de como ser reconhecido pela prática escolar (SILVA, 2007, p. 32, grifo da autora).

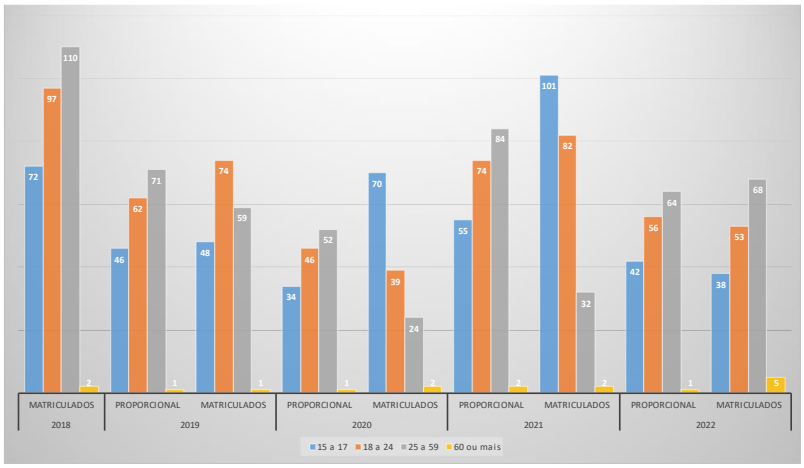
Compreendendo que as perspectivas e demandas dos alunos/as da EJA são diversas e que o ingresso desse público é cada dia maior, Carrano (2007, p. 56) destaca a importância de entender o processo de juvenilização que vem modificando o perfil da modalidade

> [...] deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos – histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas. Nesse sentido, seria preciso abandonar toda a pretensão de elaboração de conteúdos únicos e arquiteturas curriculares e rigidamente estabelecidas para os "jovens da EJA". (grifo do autor)

Na mesma perspectiva do autor acima referenciado, Brunel (2014) destaca que a questão do ingresso destes jovens não está relacionada somente a mudança da legislação, mas também a aspectos referentes ao contexto pedagógico e social nos quais estão inseridos. Dentro deste contexto destacamos que nos anos 2020 e 2021, marcados pela pandemia, ocorreu um ingresso maior dos adolescentes na modalidade. Para melhor vislumbrarmos este cenário apresentaremos o gráfico 14 demonstrando a diferença entre números relativos e absolutos, ou seja, levando em consideração a diferença do número de matriculados e tendo como base o ano

de 2018 – o qual iniciou os dados da nossa investigação – para que possamos comprovar se houve de fato o processo de juvenilização.[31]

Gráfico 14: Processo de juvenilização CMEJA (2018-2022)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas matrículas dos alunos/as do CMEJA dos anos (2018-2022)

Diante do exposto no *gráfico* 14 podemos inferir que, embora no ano de 2019 o crescimento no percentual de matriculados na faixa etária entre **15-17** anos tenha sido apenas de 4%, nos anos de 2020 e 2021 esse percentual saltou para 205% e 183%, respectivamente, e no ano de 2022 essa faixa comportou 118% dos estudantes esperados para formação da modalidade, demonstrando como esse público tem crescido no decorrer dos anos. Na faixa etária entre **18-24** anos, em 2019 houve um aumento de 19%, em 2020 não houve crescimento, ao contrário, verifica-se uma pequena queda, sendo que em 2021 volta a crescer com 10% de aumento, ocorrendo o mesmo em 2022. O que nos chama atenção neste cenário é que o público de **25-59** anos sofreu uma queda de 17% no ano de 2019, de 46% em 2020, de 60% em 2021 e em 2022 encontra-se em estabilidade. Na faixa de **60 ou mais** também é possível observar certa estabilidade, com um aumento da presença de idosos apenas no ano 2022. Dessa forma, percebemos que durante esses cinco anos o processo de juvenilização vem, de fato, acontecendo no CMEJA, com um aumento significativo da presença de alunos/as cada vez mais jovens na modalidade. Desse modo, nossa hipótese de que há um processo de juvenilização no CMEJA foi confirmada.

[31] Índices idênticos foram encontrados quando fizemos a comparação do número de matriculas correspondente ao período analisado, 2018-2022 (ver tabela 1).

Como nossa pesquisa também objetiva conhecer a trajetória desses sujeitos no que diz respeito à relação com a educação, a escola e o porquê do ingresso na EJA, aplicamos questionários com os alunos mais jovens, de acordo com os critérios já anunciados.

3.3 JOVENS, JUVENTUDES E ESCOLA

Discutir juventude e escola é adentrar num universo de disputa, de poder, de ideologias. É buscar compreender as políticas públicas para esse grupo (jovens/juventude), trazendo para o debate sua materialização histórica e os principais desafios enfrentados para a emancipação desse segmento.

Ao dialogarmos com as concepções de idade logo pensamos na ideia do desenvolvimento biofísico. Todavia, essas concepções estão diretamente ligadas aos diferentes processos históricos, culturais e sociais dos sujeitos. Dessa maneira, com o passar do tempo a compreensão de juventude foi ganhando novos sentidos, novas discussões. De acordo com Groppo (2016) os principais paradigmas teóricos acerca da juventude são três: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

As teorias tradicionais se desenvolveram na primeira metade do século XX, principalmente nos Estados Unidos – na Escola de Chicago – e estavam preocupadas com a integração dos grupos juvenis à sociedade moderna. As teorias críticas, por sua vez, surgem na segunda metade do mesmo século e nela se destacam duas tendências: corrente classista e corrente geracional. A primeira busca entender os diferentes jeitos de se viver a juventude a partir da sua classe social e depois por seu gênero e a segunda busca discutir a juventude com base em sua moratória psicossocial, a qual "concebe o tempo da juventude como o de um lapso temporal, em que há uma certa condescendência da sociedade para que o jovem experimente papéis até poder definir sua identidade" (GROPPO, 2016, p. 385).

De acordo com Groppo (2016) as teorias pós-críticas surgem no final do século XX e são divididas em dois tipos: as teorias pós-modernas e/ou estruturalistas, as quais consideram que já viveríamos em um mundo pós-moderno e o segundo tipo que considera que vivemos em "segunda modernidade" propondo "a tese das socializações ativas e das múltiplas transições juvenis" (GROPPO, 2016, p. 386). Essas teorias têm em comum a percepção de que ocorreu uma ruptura com o conceito tradicional de juventude, cuja concepção de jovens se pautava nas seguintes ideias:

> [...] a) os jovens formam um grupo etário bem definido e bem delimitado, com uma associação clara entre cada categoria etária e determinadas funções e instituições sociais – infância e juventude associadas à educação/escola e universidade; maturidade ao mundo do trabalho, empresa, indústria, sindicato e partido; velhice, aposentadoria e previdência social; b) há transição linear à vida adulta, com a juventude terminando com feitos quase simultâneos, como o fim da escolarização, o ingresso no mundo do trabalho, o casamento, a formação de um lar próprio e a maternidade/paternidade; c) a socialização se dava por meio da ação das gerações mais velhas sobre as mais novas, ou seja, por adultos que guiavam crianças e jovens à plena integração social; d) a moratória social como uma postergação do direito dos jovens ao exercício da sexualidade, do consumo e da participação social plena (GROPPO, 2016, p. 386-387).

As teorias pós-críticas que alicerçam nosso trabalho são as referências da discussão da segunda modernidade: Dubet, Pais, Abramo, Spósito, Dayrell, Carrano, etc. Com isso, ao abordamos as questões da juventude estamos procurando compreender as diferenças construídas nas e pelas diversas sociedades, culturas e tempos históricos, entendendo com isso que "cada geração incorpora novos códigos e sentidos ao capital cultural da sociedade em que está inserida. Pertencer a uma ou a outra geração significa acionar diferentes repertórios e dimensões da memória social" (BRASIL, 2005, p. 13).

Buscamos compreender que cada segmento/geração agrupa as ideias, os sentidos e os novos códigos culturais da sociedade na qual está inserida de maneiras variadas, pois essa ação está intimamente ligada aos diferentes capitais culturais e dimensões da memória social que tiveram/tem acesso (BRASIL, 2005). Nesse sentido Abramo (2008, p. 13), elucida que

> [...] a condição juvenil refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, refere-se a uma dimensão histórico-geracional, ao passo que a situação dos jovens revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc.

Dessa forma Abramo (2008) lembra que o fator tempo histórico é imprescindível para definir e pensar uma geração, porém, sem desconsiderar os ideais de classe e os diversos outros meios que auxiliam na reprodução social. Diante disso, esse autor nos alerta que a definição de juventude é complexa e difícil, pois "muito do que se escreve na academia sobre juventude é para alertar para os deslizes, os encobertamentos, as disparidades e mistificações que o conceito encerra" (ABRAMO, 2005, p. 37). Sposito (2005), por sua vez, discorre que muitos autores optam por olharem a juventude pela ótica da classe social definindo que

> A juventude é vivida como um processo definido a partir de uma inegável singularidade: é a fase da vida em que se inicia a busca dessa autonomia, marcada tanto pela construção de elementos da identidade – pessoal e coletiva – como por uma

> atitude de experimentação (GALLAND, 1996; SINALY, 2000, apud SPOSITO, 2005, p. 89).

Abramo (2005, p. 41) afirma como importante destacar que "os conteúdos, a duração e a significação social destes atributos das fases da vida são culturais e históricos, e que a juventude nem sempre apareceu como etapa singularmente demarcada". Nos informa ainda que a condição juvenil é compreendida como

> [...] uma etapa do ciclo de vidam de ligação (transição, diz a noção clássica) entre a infância, tempo da primeira fase de desenvolvimento corporal (físico, emocional, intelectual) e da primeira socialização, de quase toda dependência e necessidade de proteção, para a idade adulta em tese do ápice do desenvolvimento e de plena cidadania, que se diz respeito, principalmente, a se tornar capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e participação (nas decisões deveres e direitos que regulam a sociedade) (ABRAMO, 2005, p. 41-42).

Nesse sentido, a autora ainda destaca que atualmente precisamos falar em juventudes e não mais em juventude, pois não podemos deixar de fomentar os debates, nem esquecer as diferenças que atravessam esse segmento, uma vez que momento, a questão é menos direcionada para as probabilidades e improbabilidades de se vivenciar a juventude e mais para as diferentes formas que pode ser vivida a condição juvenil (ABRAMO, 2005).

Em congruência com Abramo (2005), Silva e Lopes (2009) também preferem a abordagem do termo juventudes, pois compreendem que os jovens estão inseridos em realidades diversas e, por conta disso, vivenciam processos diferentes e têm acesso a opiniões e oportunidades distintas. Desse modo é importante compreender a relevância de tais questões, as quais produziram

> a necessidade de uma concepção que pudesse abarcar sentidos múltiplos da juventude, aliás, das juventudes – substantivo no plural – para alcançar uma compreensão mais ampla e fiel com relação às heterogeneidades produzidas pelos coletivos sociais dos jovens (SILVA e LOPES, 2009, p. 92).

Dialogando com as questões das heterogeneidades da juventude, Pais (1990) discorre acerca das questões referentes às desigualdades sociais que demarcam a sociedade e deixam marcas nas relações entre os sujeitos sejam de ordem material, social, histórica ou econômica e, por conta disso, existe uma grande diversidade dentro deste segmento. Considerando, portanto, um conceito histórico-cultural para além do etário, o autor adverte que

> [...] quando falamos de jovens das classes médias ou de jovens operários, de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados, estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude enquanto referida a uma fase de vida (PAIS, 1990, p. 149).

Com isso, há um grande debate nas instituições sobre a definição da faixa etária que compreende a juventude, pois segundo o Estatuto da Juventude "São consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade" (BRASIL, 2013), enquanto a Organização Mundial de Saúde (OMS) considera a juventude de 15 a 24 anos, ressaltando que "esses conceitos comportam desdobramentos, identificando-se adolescentes jovens (de 15 a 19 anos) e adultos jovens (de 20 a 24 anos). A lei brasileira considera adolescente a faixa etária de 12 a 18 anos" (BRASIL, 2007, p. 7) e ainda destaca que não se deve levar em consideração só os critérios cronológicos, como também é importante acordar os critérios de ordem biológica, social e psicológica para conceituar a juventude (BRASIL, 2007).

Concordamos com a definição da OMS e de diversos autores, os quais vem utilizando a faixa etária de 15 a 24 anos para a definição de juventude (SPOSITO, 2003; FRIGOTTO, 2004; POCHMANN, 2004). Nesse sentido, Abramo (2005, p. 46) alerta para a

> necessidade de sempre relativizar tais marcos, uma vez que as histórias pessoais, condicionadas pelas diferenças e desigualdades sociais de muitas ordens, produzem trajetórias diversas para os indivíduos concretos.

Diante disso, precisamos problematizar e fomentar as relações entre juventude e escola, compreendendo as instituições família e escola que no decorrer da nossa história foram consideradas como espaços tradicionais de socialização dos sujeitos. É preciso ter em conta que essas instituições não estão isentas das grandes transformações que ocorrem no mundo.

Compreendendo essas mudanças e seus impactos e que ultrapassam barreiras sociais, políticas, econômicas, históricas e culturais, as instituições familiares e escolares são questionadas sobre seu real papel, pois são fontes de manutenção da ordem e esse papel reprodutor gera inúmeros conflitos no desenvolvimento social. Nesse sentido, Sposito (2005, p. 89) nos chama atenção para o fato de que a condição juvenil moderna ocidental "sempre foi caracterizada pela manutenção de relações importantes, embora diversas, entre duas agências primordiais da reprodução social: a família e a escola" e, para uma melhor compreensão dessa realidade ressalta as observações de Dubet (1996) reiterando que a categoria juventude traz em si uma ambiguidade intrínseca, pois ao mesmo tempo é influenciada por uma estrutura social – inserção ou experiência – e por um ciclo de vida que traz as características socioculturais de um determinado período.

Desse modo, a escola se desenvolve como importante aparelho garantidor da reprodução social e cultural dos diferentes grupos e classes. Com a expansão da instituição escolar se

abrange também o círculo de interações com outros e, dessa forma, torna-se "caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos jovens que culminam com sua inserção no mundo do trabalho" (SPOSITO, 2005, p. 90). No mesmo sentido, Dayrell (2010) baseado em Sacristán (2003) advoga que denominar o jovem como sujeito da ação educativa é compreender que o aluno/a ao chegar à escola

> [...] traz consigo uma diversidade sociocultural expressa na fase da vida na qual se encontra, com suas demandas e necessidades específicas, mas também na origem social e respectiva cultura, no gênero, no pertencimento étnico-racial e nas experiências sociais vividas, dentre outras variáveis, que interferem direta ou indiretamente nos modos como cada jovem vai lidar com a sua escolarização e construir sua trajetória escolar. Nesse sentido, essa abordagem problematiza a categoria aluno, compreendendo-a como uma construção histórica, que vem sendo construída no contexto de uma determinada forma escolar, em torno da qual veio se formando toda uma ordem social, na qual se desempenham determinados papéis e se conforma um modo de vida específico (DAYRELL, 2010, p. 1).

Dayrell (2010) elucida a necessidade de superarmos a visão reducionista que toma o/a aluno/a como uma categoria abstrata e homogênea, de modo a reduzi-la a um dado natural e, dessa forma, desconsidera as múltiplas questões e os diversos aspectos que constituem o sujeito. O autor ainda destaca que o problema não está na utilização da categoria aluno em si, mas que é preciso um olhar mais global, ou seja, buscar compreender suas experiências, vivências, expectativas escolares, seus interesses e suas formas de sociabilidade.

Ainda no âmbito dessa discussão, Sposito (2005) discorre que é necessário compreender a condição juvenil brasileira sobre três óticas sem, no entanto, minimizar ou retirar a influência das instituições escolares e familiares. A primeira aborda o processo de câmbio dessas instituições, entendendo que há um processo de mutação nas relações com as agências, ou seja, existe um distanciamento com os modelos mais conservadores, no caso da família, por exemplo, com os modelos patriarcais e autoritários e agora há uma aproximação com uma relação familiar mais moderna. A segunda ótica demonstra a ideia de que a família e a escola perderam seu monopólio referente à formação das futuras gerações. E a terceira investiga acerca dos sentidos que os jovens atribuem a estas instituições "para além de uma submissão aos modelos normativos e hegemônicos da reprodução cultural ou de uma situação meramente instrumental de e distanciada de seu modo de funcionamento" (SPOSITO, 2009, p. 96).

Assim, os estudos que evidenciam a relação educação-escola-juventude vem trazendo à tona a necessidade de compreender as experiências que os jovens vivenciam fora do contexto escolar e como elas devem ser abordadas pela escola. O universo escolar precisa estar atento então à forma como o jovem compreende o mundo, seu modo de viver, de aprender, seus

pensamentos, suas concepções, expectativas e vivências com as gerações anteriores – que também são formativas – e que suas memórias oriundas do lugar social onde se situam devem ser pontos de partida para seu aprendizado, influenciando, portanto, na maneira como se relaciona com a escola e com a educação.

Dessa forma, ao buscarmos compreender essa relação e o papel da escola como reprodutora da situação social e trabalharmos para reconhecer quem são os jovens – especialmente, os jovens da EJA – e quais são suas concepções de mundo, talvez possamos trilhar novos caminhos e pensar uma nova escola. Seria isso uma utopia? Uma escola que priorize as relações que formam/transformam sujeitos levando em consideração sua raça, gênero, etnia, classe etc. Enfim, buscar discutir juventudes e escola é reconhecer a condição juvenil, é apreender os processos de socialização, partindo do seu modo de viver, das suas memórias, é pensar uma nova escola que seja forjada e formada a partir de realidades que tenham significado para seus sujeitos, que seja concreta em relação às perspectivas que eles e elas podem alimentar em relação ao futuro.

4 ANÁLISE DOS DADOS: ENTRE PONTOS, VÍRGULAS E RETICÊNCIAS

Todo ponto de vista é a de um ponto.
Para entender com alguém lê, é
necessário saber como são seus olhos e
qual é a sua visão do mundo. Isso faz da
leitura sempre uma releitura [...].
Leonardo Boff (1998, p. 9)

Boff nos convida a compreendermos que toda interpretação, toda inferência está ligada a determinados fatores e lugares. E quando buscamos entender e construir a tessitura dos nossos dados é necessário utilizarmos os conteúdos e materiais que fomos "confeccionando e lapidando" no decorrer desta investigação para analisarmos o processo da juvenilização na EJA no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, sobretudo para compreender as trajetórias educacionais dos/das jovens participantes da pesquisa e os sentidos que atribuem à educação. Neste capítulo, apresentamos a categorização dos dados, dos fatos e das informações obtidos através dos questionários destinados aos alunos/as e dialogamos com a entrevista de Eçaúna, em consonância com os autores que sustentam a pesquisa.

4.1 TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS/AS DO CMEJA: "CAMINHO SE CONHECE ANDANDO[32]"

Detalhar e organizar os dados tecidos durante o processo de investigação não é uma tarefa fácil e requer um olhar mais sensível e cuidadoso, pois estamos lidando com diversos pontos de vista, uma vez que a materialização destes resultados foi composta por vários sujeitos através da aplicação de questionários com alunos/as do CMEJA.

É importante destacar que durante a aplicação dos questionários, ocorrida no período de agosto e setembro de 2022, aconteceram diversos contratempos e dificuldades entre as quais podemos destacar:

- ✓ Os alunos/as acharam o questionário muito difícil e não queriam participar, o que acarretou muitos diálogos para convencê-los/as;

[32] Verso da música: Deus me proteja de mim de Chico César e Dominguinhos, ano de lançamento 2008.

- ✓ Os alunos/as tiveram dificuldades de compreensão das questões, ressaltando que a pesquisadora estava presente na aplicação e esclarecia sobre os itens, as palavras e expressões que suscitavam dúvidas;
- ✓ Houve oscilação na frequência dos alunos/as, pois um aluno/a que ia na segunda, muitas vezes só retornava na outra semana. Além disso, só poderia aplicar o questionário a partir da autorização dos pais mediante TCLE (C);
- ✓ Demora na devolutiva do TALEs (apêndice B) e TCLEs (apêndices A e C).

Num universo de 53 alunos/as – dados levantados a partir das matrículas – que se encaixavam no perfil definido para essa investigação, ou seja, ter entre 15 e 17 anos, os quais estavam divididos em cinco turmas, distribuídos nos quatro níveis (I, II, III e IV[33]) da EJA, 15 responderam ao questionário (apêndice D). Todavia, é importante destacar que desse total 27 alunos/as – o que equivalente a 51% do público – já não frequentavam as salas de aula no período de produção dos dados, o que podemos caracterizar como abandono escolar ou evasão, destacamos que esses dados foram obtidos a partir do levantamento feito pela escola sobre os abandonos e evasão escolares. É importante diferenciar estes conceitos, destacando que o abandono escolar é compreendido quando o aluno/a deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo, todavia quando ele/a está aprovado/a ou reprovado/a e não efetua a matrícula visando dar seguimento aos estudos no ano subsequente é denominada evasão escolar.

Aplicamos os questionários semiestruturados de perfil socioeconômico de modo a compreendermos quem são os/as alunos/as que estão no CMEJA, o qual é formado por 17 questões e foi dividido em dois blocos: *I para Identificação dos sujeitos pesquisados e II compreender o encontro dos estudantes com a Educação de Jovens e Adultos*. Por meio desse instrumento buscamos identificar sua constituição pessoal, familiar, social, econômica, histórica e as trajetórias que formam e transformam estes sujeitos.

Conhecer os adolescentes e os jovens que compõem as salas de aula do CMEJA é compreender/conhecer/reconhecer e apreender suas trajetórias que modificam, transformam o ambiente escolar. Brunel (2014, p. 29) ressalta a importância de dar voz a esse público, e fazer isso é

[33] Destacamos aqui como funcionam as etapas da Educação de Jovens e Adultos. A primeira etapa corresponde ao Ensino Fundamental, que pode ser dividida em quatro etapas/níveis, sendo que essas divisões dependam de cada munícipio. No caso do CMEJA, são quatro níveis: I que corresponde a Alfabetização; II que corresponde ao quarto e quinto anos; III que corresponde ao sexto e sétimo anos e IV que corresponde ao oitavo e nono anos.

> reconhecer que esses jovens possuem capacidades individuais e criativas faz com que eles adquiram novamente um sentimento de pertença ao espaço escolar, perdido na maioria das vezes ao ingressarem na EJA. Essa perda ocorre frequentemente devido a um sentimento de inferioridade advindo de diversas repetências, de histórias de violência, de exclusão da escola regular, do envolvimento com drogas, do abandono da família, entre outros fatores.

Dessa forma, conhecer as trajetórias desses sujeitos, compreender suas motivações para passarem a frequentar as salas de aula da EJA é abrir um espaço de ausculta onde possam contar sua própria história, se biografar, bem como os reconhecer como sujeitos de direito e donos da sua própria narrativa. Sobre esse olhar mais acurado para tais sujeitos Brunel (2014, p. 29) nos lembra o quanto é "importante para que outros olhares sobre essa realidade pudessem se constituir, desmistificando ideias preconcebidas e rótulos que frequentemente a eles são dirigidos".

Conhecer os sujeitos que adentram as salas de aulas da Educação de Jovens e Adultos é um passo imprescindível para a compreensão de quem são os/as alunos/as que compõem a modalidade, é buscar entender que os jovens que chegam as escolas são sujeitos socioculturais. Valendo-se das ideias de Charlot, Dayrell corrobora essa perspectiva de que o sujeito social é

> [...] um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere (CHARLOT, 2000 apud DAYRELL, 2003, p. 42-43).

Reconhecer esses jovens como sujeitos socioculturais, que chegam as salas de aula com expectativas, experiências, sonhos e buscam no ambiente escolar um meio para se estabelecerem na vida social, compreendendo a importância do trabalho e da escola, torna-se necessário para aquelas e aqueles que os/as recebem na escola. Brunel (2014, p. 11) destaca a presença destes jovens nas salas da EJA e quem são esses sujeitos e suas dificuldades quando reconhece que

> Os jovens, quando chegam nesta modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para a sua vida e inserção no mercado de trabalho.

Para a compreensão de quem são os adolescentes e jovens da nossa investigação e na busca de entender e reconhecer as trajetórias dos/as alunos/as do CMEJA foi estabelecida a **categoria perfil dos sujeitos**, apresentada na tabela 2 que desenha o perfil dos/as alunos/as que compõem esta investigação no que tange aos seguintes dados: sexo, idade, cor, religião e profissão. Essa categoria está alicerçada numa categoria mais ampla a da *totalidade* de Marx, na busca por compreender as diferenças e aproximações da EJA no CMEJA com o perfil da EJA no Brasil, de modo a observar o particular e o global, o micro e o macro. Nesse sentido, Cury (1985, p. 35) nos aponta que

> Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a prior. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha e coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição nivela a qualidade dialética da totalidade.

Neste sentido, dialogando com o artigo 4° da LDB/96 que elucida que o dever do Estado "com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria" e em afinação com o Parecer 11/2000, que destaca a necessidade de compreender a diversidade do público da EJA, devemos entender que

> [...] a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa. A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social aí compreendidos as práticas culturais e valores já constituídos (BRASIL, 2000, p. 61).

Buscando compreender e analisar quem são os jovens que compõem as turmas do CMEJA, apresentaremos a tabela 2 e confrontaremos os dados com a literatura que subsidia esta investigação.

4.1.1 Retrato Sociodemográfico

Quadro 2: Identificação dos sujeitos pesquisados

SUJEITO	SEXO	IDADE	COR	RELIGIÃO	PROFISSÃO	ZONA
E1	Masculino	16	Pardo	Católica	Ajudante de pedreiro	Urbana
E2	Feminino	17	Branca	Católica	Não trabalha	Urbana
E3	Feminino	17	Branca	Católica	Comerciante	Urbana
E4	Feminino	16	Parda	Nenhuma	Doméstica	Urbana
E5	Masculino	17	Pardo	Nenhuma	Produtor	Rural
E6	Masculino	16	Preto	Nenhuma	Pedreiro	Rural
E7	Masculino	17	Amarelo	Evangélica	Serralheiro	Urbana
E8	Masculino	15	Pardo	Católica	Autônomo	Urbana
E9	Feminino	15	Preta	Católica	Doméstica	Urbana
E10	Masculino	17	Preta	Católica	Lavrador	Rural
E11	Masculino	16	Preta	Nenhuma	Ajudante de pedreiro	Urbana
E12	Feminino	17	Preta	Católica	Lavradora	Rural
E13	Masculino	15	Preto	Evangélica	Pedreiro	Urbana
E14	Masculino	16	Pardo	Católica	Lavrador	Rural
E15	Masculino	17	Pardo	Católica	Lavrador	Rural

Fonte: Autora com base nos questionários dos/as alunos/as do CMEJA 2022.

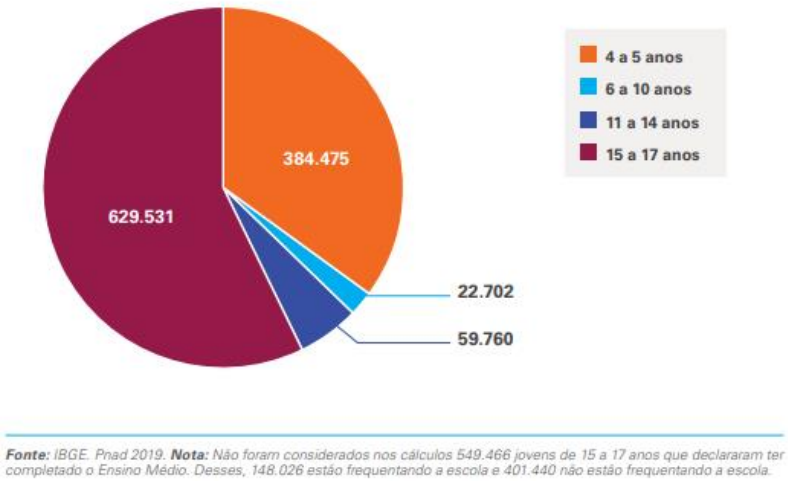
Os dados nos revelam que dos sujeitos pesquisados 64% são do sexo masculino e 36% são do sexo feminino. Diante do exposto é necessário observarmos quem são as pessoas que frequentam a modalidade atualmente e desenharmos um retrato da EJA no país. Com base no Censo Escolar (2021) mais da metade da população (51,2% o que corresponde a aproximadamente 69,5 milhões de brasileiros/as) acima dos 25 anos não concluiu a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais e Ensino Médio), o que fere o Art. 208 da Constituição Federal ao preconizar que

> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

De acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD/2019), 629.531, ou equivalente a 7,2%, que corresponde a população de quatro a dezessete, não concluiu a

Educação Básica e destacamos os alunos/as na faixa dos 15 aos 17 anos que abandonam as salas de aulas regulares, como demarcado no gráfico 15.

Gráfico 15: População de 4 a 17 anos fora da escola, Brasil, 2019.



Fonte: https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/abandono-do-ensino-medio-volta-crescer-em-2021

Quando observamos o gráfico 15 e dialogamos com os dados do PNAD (2019), percebemos que a faixa etária com maior taxa de abandono escolar está entre os 15 e 17 anos, esses dados chama bastante atenção, pois são a faixa etária da nossa investigação e com isso podemos inferir que os principais motivadores para saída da escola estão diretamente ligados a necessidade de trabalhar. Dentro deste cenário podemos inferir ainda que a maioria destes sujeitos buscarão as salas de aula da EJA para darem início/continuidade dos seus estudos. Desse modo, a modalidade acaba se apresentando como uma oportunidade de qualificação para o mercado de trabalho, uma forma de conciliação entre os estudos e o trabalho e uma aceleração do processo formativo, questões estas identificadas em nossa investigação.

Os adolescentes e jovens que deixam de frequentar as salas de aula regulares passam a buscar outros ambientes educacionais. Segundo dados do Todos pela Educação (2021)

> No caso dos jovens de 15 a 17 anos, nota-se que em 2021 permaneceu a tendência de queda no percentual daqueles que estão fora da escola e não completaram o Ensino Médio, chegando em 4,4% no 2º trimestre deste ano. Em termos absolutos, são em 2021 407,4 mil jovens de 15 a 17 anos fora da escola, sem ter completado o Ensino Médio.
> • No entanto, houve redução de 2020 para 2021 no percentual de jovens de 15 a 17 anos que estão matriculados no Ensino Médio Regular ou que já concluíram o Ensino Médio. Nesta situação estão em 2021 74,9% dos jovens de 15 a 17 anos, frente a 77,0% em 2020.

> • Isso se deu, especialmente, por um aumento, em 2021, no número de jovens de 15 a 17 anos que estavam frequentando etapas anteriores (Ensino Fundamental Regular, EJA do Fundamental, ou Alfabetização de Jovens e Adultos). O número de jovens nesta situação subiu de, aproximadamente,1,6 milhão em 2020 para, aproximadamente, 1,9 milhão em 2021. Em termos relativos, o percentual foi de 17,5% para 20,3%.

A realidade da EJA em âmbito nacional coincide com os dados obtidos na investigação do CMEJA, pois demonstra que a cada dia mais jovens e adolescentes tem deixado as salas de aula do Ensino Regular e migrado para a modalidade. Observamos que há uma redução dos índices de matriculados no Ensino Médio ou que concluíram a escolarização. Esses sujeitos passam a frequentar o Ensino Fundamental, seja ele no Fundamental Regular, EJA do Fundamental ou Alfabetização de Jovens e Adultos. Evidencia-se que esse é o novo cenário, a realidade que se faz mais presente no cotidiano escolar, isto é, a migração dos/as estudantes mais jovens para a Educação de Jovens e Adultos. Advogamos que, a partir dessa situação devemos estar atentos ao modo como vamos caminhar nesse contexto que modifica o ambiente escolar e a educação e impõe a necessidade de políticas públicas, de repensar currículos, de novas metodologias, de práticas e avaliações atualizadas, ou seja, mudanças que dialoguem com esse novo panorama da modalidade.

De acordo com os dados do PNAD (2019) em 2019 no Brasil havia 11 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais de idade, o que equivale a 6,6% da população brasileira, das quais 56, 2% viviam na Região Nordeste, ou seja, mais da metade das pessoas analfabetas do país estão localizadas nesta região. Os dados nos informam ainda que nesta faixa etária o índice de analfabetismo entre as mulheres é de 6,3% e entre os homens é de 6,9%.

Mergulhados neste cenário observamos que a Meta 3 do PNE dispõe que

> universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2014).

Entretanto até o momento ela não foi alcançada e estes alunos/as, muitas vezes, passam a frequentar as salas de aula da EJA na busca de concluírem o percurso escolar, principalmente os homens, pois “ao analisar o indicador por sexo, percebe-se que, entre as mulheres de 15 a 17 anos, 76,4% estavam frequentando o ensino médio, porém, entre os homens desta idade, a taxa foi de 66,7%, uma diferença de 9,7 p.p.” (PNAD, 2019). O que dialoga com nossos dados que demonstram que a maioria dos matriculados no Ensino Fundamental da EJA são homens.

Diante do exposto, podemos inferir que há uma taxa de analfabetismo maior entre os homens e que estes buscam mais as salas de aula da EJA, pois os dados também nos revelam

que as mulheres concluem em sua maioria a Educação Básica na modalidade regular, o que coincide com os dados já apresentados no capítulo 3, ao apontarem que embora na modalidade no Ensino Fundamental os homens estejam em maior número, o índice de instrução do sexo feminino é mais alto, pois conseguem chegar a outras etapas da Educação Básica e ao nível Superior com maior incidência que o sexo oposto.

Em relação a cor, em sua maioria se autodeclaram pretos e pardos (80%), seguidos por brancos 13,33% e amarelos 6,67%. Observando essa maioria de alunos/as que são pretos e pardos precisamos nos indagar? Por que são estes os sujeitos que estão na EJA? Existe um processo de exclusão da escolarização regular destes adolescentes e jovens? Como se constituem as trajetórias escolares deste público? Neste sentido, Silva (2010, p. 103) corrobora com esse dado ao argumentar que

> [...] podemos verificar que os/as jovens e adultos alunos/as autodeclarados/as (pretos e pardos) apresentam uma trajetória escolar mais acidentada em contraposição aos jovens e adultos brancos. Pode-se inferir, disso, que a distorção idade/série, a evasão escolar e processo de inclusão subalterna [...] o segmento negro é um deles.

Confrontando a realidade apresentada por Silva (2010) com o perfil dos alunos/as do CMEJA e os dados do PNAD (2019) quanto ao fator raça e cor, o panorama descrito abaixo nos chama atenção para a profunda diferença entre pessoas brancas, pretas e pardas:

> Em 2019 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 8,9% entre pessoas de cor preta ou parda (diferença de 5,3 p.p.). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcançou 9,5% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 27,1%. Comparando-se os dados de 2019 com 2016, nota-se uma queda de 2,1 p.p. para pessoas de cor branca e de 3,6 p.p. para pretas e pardas (BRASIL, 2020).

Esses dados são corroborados por Passos (2005) que nos estimula a buscar compreender a importância de analisar e reconhecer a incidência dos adolescentes e jovens em sua maioria pretos e pardos na Educação de Jovens e Adultos, argumentando que

> Estudar a relação entre jovens negros e EJA significa a possibilidade de dar visibilidade a um segmento social que, apesar da discriminação e da exclusão social que sofrem, criando e recriando estratégias para resistir. Significa olhar para uma modalidade de ensino que historicamente tem se traduzido numa política compensatória coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza. E, ainda, significa mergulhar na cultura da EJA com seus ritos e suas políticas e na cultura dos jovens negros, ouvindo sobre nossas práticas docentes e conhecendo aspectos da história da educação brasileira que têm sido pouco ou nada relatados (PASSOS, 2005, p. 54).

Nesse sentido, ainda destacamos que o acesso e a permanência na escola não são iguais para todos/as os jovens, os conteúdos apresentados e as oportunidades não são equivalentes entre os alunos/as brancos e os pretos e pardos. Passos (2005, p. 58) ressalta que

> apesar de ter se ampliado o acesso das camadas populares à escolarização, a escola que lhes é oferecida não é a mesma escola ofertada para crianças das camadas mais privilegiadas. Conhecimentos empobrecidos e utilitaristas, carga horária reduzida, baixa qualidade dos equipamentos físicos, classes de aceleração, programas de reforço escolar, programas especiais em período alternado ao da escola, professores pouco qualificados, poucos investimentos, educação de jovens e adultos, alfabetização solidária e programas filantrópicos vêm caracterizando as trajetórias escolares de crianças e jovens negros. Nesse contexto, a população negra é menos favorecida, tendo novamente negado sua escolarização como direito. Com dois ou três anos incompletos de escolaridade, estudantes negros e pobres são "expulsos" e inseridos no mercado de trabalho precocemente. As "saídas da escola para trabalhar" também são naturalizadas, assim como o trabalho infantil; afinal, o lugar dessas crianças não é a escola, seu destino é o de trabalhadores desqualificados. (grifos da autora)

Desta forma, reconhecemos e apresentamos a importância de analisar e entender o imbricamento entre a EJA e as relações étnico-raciais, compreendendo como elas estão intimamente ligadas e necessitam ser abordadas e consideradas quando se trata dessa modalidade educacional.

Em relação a religião, a maioria dos/as alunos/as se declararam católicos perfazendo 60%, 26,67% não declararam nenhuma religião, seguidos de evangélicos, as quais perfazem 13,33%. Esses números dialogam com os do Censo IBGE (2010) relativos ao município de Amargosa e do estado da Bahia, que demonstram que aproximadamente 74% e 66% da população, respectivamente são católicos e 16% e 17% evangélicos.

Em relação a zona de residência a maioria dos/as estudantes do CMEJA residem na zona urbana do município de Amargosa, sendo 60% do total, enquanto 40% são oriundos da zona rural. Sabemos que a maioria da população amargosense é urbana 72,5% (Censo IBGE/2010), esses dados estão em consonância com o perfil da EJA no Brasil, pois de acordo com Censo Escolar (2021) 84% dos sujeitos da modalidade são provenientes da zona urbana e 16% da zona rural. Dialogando com essa realidade perguntamos se o fato de a EJA ser oferecida na etapa do Ensino Fundamental unicamente no CMEJA, portanto, na zona urbana, contribuiria com o processo de exclusão dos estudantes dessa modalidade. Dialogamos com Eçaúna[34] na busca que ele pudesse ajudar a clarear tal questionamento:

> uma coisa que eu percebi, observando com um olhar de pesquisador da Educação do Campo, uma questão que eu fiquei analisando, é que os mais jovens preferem que o

[34] A partir de entrevista realizada.

> CMEJA seja na cidade, pois a vinda para aquele lugar não é só para estudar, é um lugar para se divertir também. Pois, estudar só naquele lugar que eles estão não é tão atraente, *a comunidade*, vir para cidade é bom, pois tem o Bosque[35], tem a praça, tem outras coisas, pega o ônibus e vem ver os amigos. Então para os mais jovens eles preferem vir para cidade. Não é um efeito negativo (EÇAUNA, 2022).

Quando comparamos a fala de Eçaúna com os nossos dados, que nos mostram que a maior parte do alunado é da zona urbana, podemos inferir que existe uma divergência entre esses dados e sua fala. Outro aspecto que nos chama atenção é que ao mesmo tempo em que ele ressalta que o funcionamento do CMEJA somente na zona urbana não tem "um efeito negativo" para os/as moradores/as do campo, o argumento utilizado para basear essa afirmação é que a vinda para a cidade é um momento de lazer, de diversão, de contato com outras pessoas. Apesar dessa fala positiva de Eçaúna, levantamos algumas indagações: o menor índice de alunos da zona rural não implica em um processo de exclusão? A única vantagem para os adolescentes e jovens de o Centro estar localizado na cidade é poder acessar as praças de Amargosa? Como fica a relação com os estudos? Será que essa "vantagem/incentivo" prende a atenção deles por muito tempo? E para os adultos e idosos isso também é um incentivo? Não seria mais positivo abrir outras unidades do CMEJA – inclusive no campo –, uma vez que ele comporta todo o Ensino Fundamental da modalidade e, com isso, acaba limitando o acesso à escolarização dos sujeitos? Podemos inferir, como dito anteriormente, que o índice menor de matrículas representa um sinal de exclusão dos/as alunos/as da zona rural? Acreditamos que são questões que precisam ser pensadas mais atentamente levando em consideração, principalmente, o elo entre EJA e Educação do Campo.

Com relação a faixa etária, 46% dos entrevistados têm 17 anos, seguidos de 36% com 16 anos e 18% com 15 anos no período da aplicação dos questionários. Para que tivéssemos um olhar mais crítico sobre esta realidade buscamos compreender o perfil da modalidade no país. Para tanto, nos embasamos nos dados do PNAD (2019), do Censo (2021) e da reportagem do Porvir (2022) que apresentam os desafios e perspectivas da EJA no Brasil. Neste cenário, observa-se que a EJA hoje é ocupada principalmente por adolescentes e jovens até 29 anos, o que representa mais de 50% do seu público, dados que apresentamos no quadro 2 e são baseados no Censo 2021 (PORVIR, 2022).

[35] Praça muito famosa no município em Amargosa, fica ao lado do CMEJA, e é onde acontece a festa de São João.

Quadro 3: Faixa etária dos jovens e adultos na EJA

Faixa etária	**Porcentagem**
< 20 anos	22 %
20 a 29 anos	31%
30 a 39 anos	18%
40 a 49 anos	14%
50 a 59%	9%
> 60 anos	6%

Fonte: Autora com base nos dados do Censo (2021) e Porvir (2022).

Diante deste cenário nos perguntamos quais os desafios de trabalhar com esse público tão plural e quais são as provocações que acontecem nas salas de aula da EJA com a inserção cada dia maior dos adolescentes e jovens? Quem são esses sujeitos? Compreendemos que a EJA é uma modalidade de ensino composta por alunos/as que não tiveram a oportunidade/possibilidade de iniciar/concluir seu processo de escolarização no tempo adequado devido a múltiplos fatores e sua trajetória escolar é marcada por condições sociais, históricas, culturais e econômicas variadas. É caracterizada por uma multiplicidade de sujeitos com idades variadas, sexo, raça, gênero também plurais. O retrato dos sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos mostra um universo construído por uma sequência de exclusões e desigualdades. Nesse sentido, Arroyo (2001, p. 2001) nos chama atenção para os olhares voltados à modalidade:

> [...] olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares.

Em consonância com o exposto por Arroyo (2001), buscamos compreender quem são os adolescentes e jovens que compõem as salas de aula da EJA, (re)conhecer os caminhos que trilham para o encontro com a modalidade. Brunel (2014, p. 38) nos ajuda a analisar quem são estes estudantes, argumentando que o jovem da Educação de Jovens e Adultos

> [...] acha que já perdeu muito tempo e não quer perder mais. Esses alunos valorizam o tempo dedicado à escola pois sua trajetória escolar foi permeada por reprovações, por períodos de ausência escolar por vários motivos, enfim, por descontinuidades e rupturas no processo educativo. Descontinuidades essas que podem ser traduzidas,

> aqui, por abandono à escola de um ou dois anos, por reprovações frequentes, por ausências escolares em função de problemas familiares, sociais ou econômicos.

Ante o ingresso cada dia mais cedo deste público na EJA e com as perspectivas e expectativas dos adolescentes e jovens na modalidade, fica evidenciada a necessidade de compreender quem são esses homens e mulheres que estão adentrando as salas de aula e, ao lado disso, repensar as práticas e os conflitos que ocorrem no ambiente escolar. Diante disso, Carrano (2007, p. 9) nos chama atenção para os desafios dos educadores ante essa heterogeneidade nas salas de aula, com a presença cada dia maior dos jovens:

> Os educadores da EJA têm o desafio de trabalhar numa modalidade da educação na qual a homogeneidade dos sujeitos não é a tônica dominante. A idéia de homogeneidade – de faixas etárias, de tempos de aprendizagem, de conhecimentos etc – que pode até fazer algum sentido em algumas circunstâncias educacionais, é, por definição, inviável nos tempos e espaços da EJA. Nos espaços da EJA os sujeitos são múltiplos e ainda que existam sujeitos com perfis similares é preciso estar atento para as trajetórias de vida que sempre são singulares e portadoras de potencialidades que podem não se revelarem de imediato. O desafio do conhecimento na EJA não pode ser circunscrito àquilo que alunos e alunas devem aprender, ele também é provocação para que educadores e educadoras aprofundem seus conhecimentos – suas compreensões – sobre seus sujeitos da aprendizagem.

Eçaúna (2022) nos ajuda a entender esta dinâmica das salas de aula da EJA quando nos traz seu olhar sobre a realidade por ele vivida, apontando que os jovens têm o interesse da certificação – questão que será debatida em outro ponto no texto – e os idosos buscam a aprendizagem do ler e escrever. São caminhos que visam resultados diversos e, por isso, quando se cruzam acabam criando conflitos. Essa questão tem causado um grande debate entre professores/as, direção, coordenação, tendo sido até encaminhada para a Secretaria de Educação do município no intuito de encontrar alternativas, uma vez que representa um fator que tem causado a saída de uma parcela dos sujeitos da EJA, principalmente os idosos.

Algumas alternativas pensadas foi uma divisão das turmas mais homogêneas no sentido de juntar os/as alunos/as mais jovens com mais jovens e os mais idosos com os mais idosos, ou com áreas de interesses mais próximos. Pois, estavam acontecendo muito *bullying* entre as gerações, muita desistência dos adultos e idosos da EJA por conta do rejuvenescimento das turmas. Eçaúna (2022) ainda nos aponta que

> [...] neste retorno, *do Ensino Remoto*, já era uma característica da EJA, mas agora mais nitidamente, nós temos percebido isso: que os adultos e os idosos tem se afastado por conta de que os jovens só querem bagunça na linguagem deles, e na verdade tem uma boa parte que não quer nada mesmo, digo no caso de estudo, pois quer usar o espaço para outra coisa, coisas outras, mas estudar não quer. Então para aquele que

> está ali e trabalhou o dia todo, que perdeu a novela para estar ali, que perdeu o culto para estar ali. É desestimulante. Chega um momento que não quer mais está ali. E sem contar que eu ouvia as velhinhas falarem: - olha professor, eles estão fazendo chacota da gente ainda. O que é que essas velhas querem aqui? Muitos reclamavam do barulho. Reclamavam de diversas questões, pois o idoso ele é muito moralista. Ele foi criado nisso. Então ele vai questionar neste sentido. Aí ele acaba desestimulado de estar participando por conta dessa diversificação. Eu acho que hoje minha crítica seria: deveria se pensar a EJA com esses dois públicos, mas visibilizando os mais idosos e os mais jovens, não necessariamente segregar, digo dividir um grupo do outro, mas assim que tivesse um olhar diferenciado para esses dois grupos.

Diante disso, além do que expusemos acima, um dos grandes desafios que se apresenta com o processo de juvenilização da modalidade é compreender quem são os adolescentes e jovens que estão a cada dia aumentando o contingente das salas de aula da EJA, buscar analisar quais bagagens sociais, culturais, históricas e econômicas são (re)produzidas nas trajetórias educacionais dos sujeitos que agora constroem e reconstroem a Educação de Jovens e Adultos. Como incluir efetivamente este público tão diverso em experiências e expectativas? Como pensar um currículo e práticas que consigam dialogar com estes sujeitos? Como organizar turmas de modo que não sejam excludentes? Como promover uma convivência intergeracional respeitosa nas salas da EJA? Não podemos afastar os adolescentes e jovens das salas de aula, mas, em contrapartida, igualmente não podemos perder os adultos e idosos, sujeitos também de direitos. É sabido que as dinâmicas das salas de aula da EJA foram modificadas pela crescente presença de jovens cada vez mais jovens, pois diversas pesquisas e autores vem reportando e apresentando esse fenômeno, mas não podemos ficar só na constatação. Precisamos pensar nesta pluralidade que vem ganhando mais força e precisa ser pensada teoricamente e na prática para que o ensino e aprendizagem aconteça de forma efetiva com todas as pessoas, sejam elas jovens, adultas ou idosas.

4.1.2 Caminhos pelo mundo do trabalho

De modo a compreender a relação entre escola e trabalho dos/as alunos/as do CMEJA elencamos a **categoria trabalho**, entendendo trabalho como um princípio educativo, ou seja, como uma ação/atividade vital do ser humano/social que interage com a natureza e (re)produz a sua existência de modo que transforma, forma e desenvolve o ser social de diferentes meios marcados historicamente e sob os quais o mundo é objetificado.

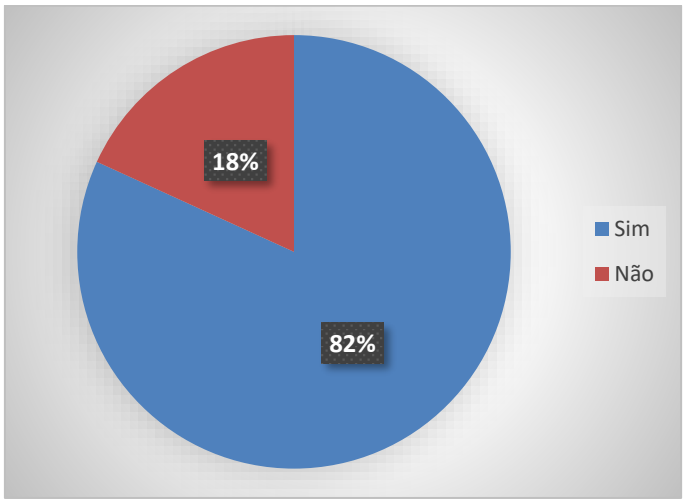
Civiatta (2009, s/p) baseada em Marx e Engels (1979), elucida que no caso do trabalho como princípio educativo devemos entender que

> [...] a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade.

Dessa forma, compreendemos o trabalho como produtor dos meios de vida em seus aspectos culturais e materiais e a educação como uma ação humanizadora. Para entender esse elo no CMEJA buscamos conhecer a inserção no mercado de trabalho, os motivadores para o ingresso na EJA e os indicadores de renda dos/as alunos/as do CMEJA.

O questionário perguntava aos alunos/as se trabalham, tendo como opções de resposta "sim", "não" e "nunca". Do total, 82% assinalaram que estão trabalhando e 18% que não trabalham. Esse dado é importante para nossa investigação, pois demonstra que o perfil dos sujeitos é de estudantes trabalhadores, ou seja, que estudam e trabalham.

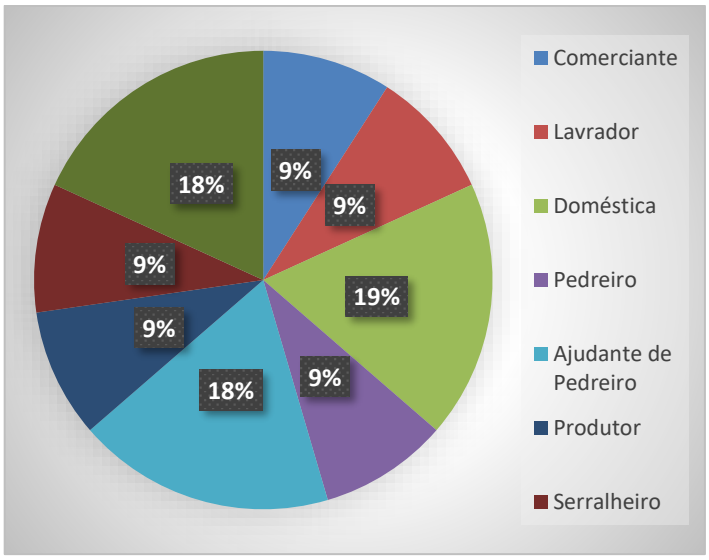
Gráfico 16: Alunos que trabalham CMEJA



Fonte: Autora com base nos Questionários (2022).

Ao identificar que os/as alunos/as do CMEJA são trabalhadores/as é forçoso reconhecer que os sujeitos da modalidade têm jornada dupla (escola-trabalho), o que significa que provavelmente, em sua maioria, chegam as salas de aula depois de uma jornada desgastante de labuta, pois trabalham dois turnos em empregos que demandam/empregam uma grande resistência física e talvez continuem a estudar por enxergarem na escola uma oportunidade de qualificação e/ou de certificação que ajude a oportunizar empregos melhores. As funções desempenhadas por eles e elas encontra-se retratas no gráfico 17.

Gráfico 17: Profissão dos/as alunos/as do CMEJA



Fonte: Autora com base nos Questionários (2022).

São diversas as profissões dos/as jovens do CMEJA: comerciantes, lavradores, doméstica, pedreiro, ajudante de pedreiro, produtor e serralheiro. Podemos observar que são profissões que demandam muita resistência e força física, o que nos leva a questionar: Estamos formando para quê? Que tipo de ensino? Para que tipo de trabalho? A formação dos jovens trabalhadores é para subempregos? Para empregos informais? O que esse quadro de profissões demonstra? Sabemos que são questões que ultrapassam o universo escolar, mas que também lhe dizem respeito e sobre as quais a escola precisa estar atenta.

Ao observamos alunos/as que trabalham o dia todo em empregos que exigem tanto deles/as em termos psicológico, mental e físico novamente somos tomadas por inquietações que nos levam a questionar: como podemos formar sujeitos que não busquem apenas a certificação? Como formar para além dela? Como pensar um currículo que realmente considere a realidade dos/as integrantes da modalidade da EJA? Que tipo de educação estamos destinando aos jovens, adultos e idosos trabalhadores e não trabalhadores? Será uma educação com elementos fragmentados, que não compreende a totalidade da realidade que os cerca e quem são eles/as? Uma educação de baixa qualidade que não visa formar para alcançar o Ensino Superior e ter acesso a cidadania plena e a qualificação para o mundo do trabalho, o qual vai além do mercado do trabalho?

Sposito (2008) corrobora com essas questões quando elucida que há uma relação dialética no sentido que a escola tem para o futuro (inclusive profissional) e no sentido que tem

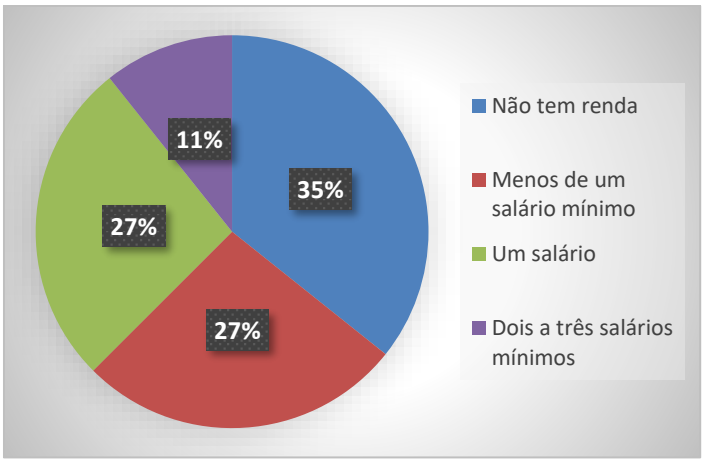
para o presente, como quase um empecilho para o trabalho, contudo necessária às classes menos privilegiadas. Sobre essa dialética a autora se expressão da seguinte forma:

> [...] há um paradoxo no início da expansão recente do acesso à escola sob o ponto de vista dos jovens: de um lado o forte reconhecimento de que a escolaridade é fundamental e, ao mesmo tempo, a ausência de sentido imediato para essa escola. Ocorre uma espécie dialética entre o sentido possível do projeto escolar que se volta para o futuro e a ausência de sentido do tempo escolar presente (Sposito, 2005) (SPOSITO, 2008, p. 87).

E, dentro deste cenário, surgem outras questões que consideramos relevantes: quem tem direito ao tempo de descanso? Quem pode apenas se dedicar aos estudos? Quem pode priorizar a educação? E por que apenas uma classe tem direito ao tempo livre juvenil? A quem essa prioridade atende? Sposito (2008, p. 94) esclarece que "à maioria dos jovens brasileiros, a possibilidade de fruição e o acesso aos bens simbólicos, às suas formas de produção cultural, de expressão, de mobilidade e lazer, típicas do tempo livre, estariam interditados". Desse modo, concluímos que o acesso à educação, a cultura não é disponibilizado e não chega do mesmo modo a todas as parcelas da população.

Em relação a renda mensal, incluímos a dos sujeitos integrantes da pesquisa e das pessoas que moram na casa de forma aproximada e, com isso, constatamos que 35% dos entrevistados não possuem renda; 27% recebem até menos de um salário-mínimo, 27% recebem até um salário-mínimo e 11% recebem de dois a três salários-mínimos. Quando analisamos essa realidade de forma mais atenta percebemos que 62% têm uma renda menor do que um salário-mínimo e em consonância com o gráfico 18, quando consideramos essa realidade rememoramos que são sujeitos que trabalham em rotinas extenuantes, debaixo de sol quente, chuvas, com grande desgaste físico, mas que não refletem no final do mês na sua renda fixa, levando-os a um processo de alienação e exaustão que ajuda a repetir o ciclo de empregos mal remunerados e a busca pela escolaridade a fim de superar essa situação, ao mesmo tempo é que não vão bem na escola, em parte, por causa do trabalho estafante.

Gráfico 18: Renda mensal dos/as alunos/as do CMEJA



Fonte: Autora com base nos Questionários (2022).

Dialogando com os dados do gráfico 18, analisando esse cenário e baseados nos dados da reportagem do Porvir (2022), que apresenta os desafios e as perspectivas da EJA no Brasil – os quais estão embasados nos resultados do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) (2020) –, é possível observar que 42,8% dos estudantes da modalidade têm renda mensal até um salário-mínimo e, desse total, 64% comprometem mais de 30% da renda em moradia.

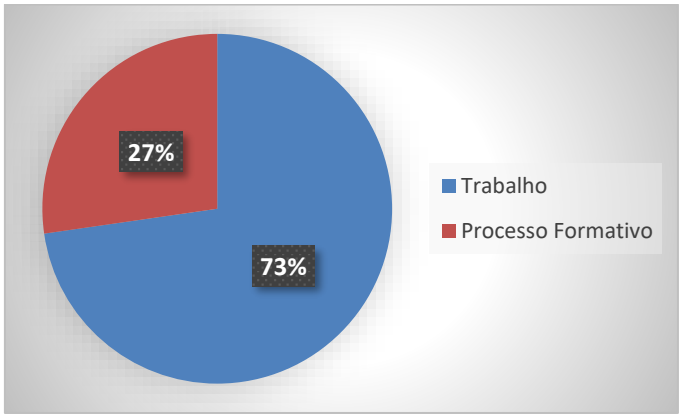
Desse modo, precisamos considerar a diversidade de contextos, de sujeitos e de espaços. É necessário compreender que estamos trabalhando com estudantes trabalhadores os quais, em sua maioria, têm empregos informais, cuja renda é menor que um salário-mínimo e refletir acerca do paradoxo que engloba a vivência dos sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos, já que estamos falando de pessoas jovens, adultas e idosas que, ao mesmo tempo em que buscam na escolarização meios de se qualificarem para o mercado de trabalho, esse mesmo trabalho não condiz com o investimento, uma vez que boa parte deles/as praticamente não têm renda – conforme observado no decorrer desta investigação – sendo obrigados/as a se submeter a subempregos que terminam por expulsá-los da escola, mantendo o ciclo de reprodução subempregados-baixa escolaridade. Mergulhados neste cenário, o documento introdutório da VI CONFITEA, produzido em 2008 e lançado na edição de 2009, ocorrida no Brasil, apresenta a premissa de trabalhar com a diversidade nos seguintes termos:

> [...] pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na diversidade. A diversidade é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afro-descendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, de latino-americanos, entre outros. A diversidade que constitui

> a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar e agir que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco concepções e propostas de EJA voltadas à formação humana que passam a entender quem são esses sujeitos e que processos político-pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades, desejos, resistências e utopias (VI CONFITEA, 2008, p. 28).

Ante esse público, pensar a relação escola-trabalho é imprescindível para desenvolver as práticas que serão empregadas na modalidade. É necessário compreender quem são os sujeitos que compõem as salas de aula e os motivadores para o ingresso na EJA. Dessa forma, no gráfico 19 indicamos os motivos que levaram os/as alunos/as do CMEJA a adentrarem o ambiente escolar da Educação de Jovens e Adultos.

Gráfico 19: Motivadores de Ingresso na EJA



Fonte: Autora com base nos Questionários (2022).

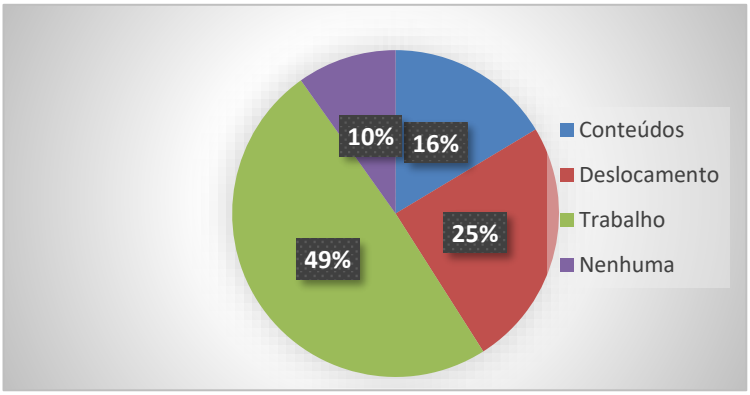
Buscando analisar o que motivou o ingresso dos/as alunos/as no CMEJA perguntamos o porquê se matricularam na EJA e, para tanto, fornecemos algumas opções: *para poder trabalhar; para acelerar o processo formativo; porque gosta de estudar à noite*, e tinha a opção *outros determinantes*. Todavia, os estudantes apontaram apenas duas opções: o trabalho (73%) e o processo formativo (27%).

Procurando compreender esse encontro dos sujeitos com a Educação de Jovens e Adultos e ter mais base para analisar os motivadores do ingresso no CMEJA, a questão 17 do questionário – a única aberta – indagava: *descreva, brevemente, COMO você veio estudar na EJA.* No qual, oito estudantes responderam, alguns de forma mais elaborada, ou seja, trazendo mais elementos para que possibilitam compreender seus motivos e outros responderam de maneira mais sucinta. Destacamos quatro respostas:

> Para não trabalhar de meio dia até a tarde, *meio período*, pois estudando à noite eu poderia trabalhar o dia todo e ainda estudar (E6, 2022).
> Precisava trabalhar, então foi a melhor opção para mim. Pois, encontrei a possibilidade de estudar e trabalhar sem dificuldade (E3, 2022).
> Eu vim estudar na EJA porque eu estava muito atrasada, *nos estudos*, pois era para estar primeiro ano, mas eu repeti dois anos e por isso, estava muito incomodada e falei para minha mãe para me colocar para estudar na EJA, de noite, pois assim eu conseguiria adiantar meu lado e acompanhar o povo que estudou comigo. Então desse modo, minha mãe achou uma boa ideia e me matriculou na Educação de Jovens e Adultos. Eu gosto muito de estudar a noite, estou mais focada (E4, 2022).
> Pois, tenho uma filha e precisava cuidar dela (E2, 2022).

Nestas respostas, percebemos uma forte presença do elemento trabalho, além dos aspectos formativos, destacando a questão da aceleração por sua carga horária reduzida e caracterizada pelos moldes supletivos, levando a uma forma reducionista de oferecimento dos conteúdos e do currículo (VILANOVA e MARTINS, 2008). Outro ponto que aparece na resposta da E2 traz a questão da maternidade que atravessa muitas mulheres no processo educacional. Mas, destacaremos aqui a questão do trabalho e para tal, trazemos o gráfico 20 que demonstra as dificuldades encontradas ao estudar na modalidade.

Gráfico 20: Dificuldades encontradas ao estudar na EJA



Fonte: Autora com base nos Questionários (2022).

Os/as alunos/as do CMEJA relataram que as dificuldades encontradas ao estudar na EJA são da seguinte ordem: trabalho, seguida de deslocamento, depois conteúdos e por último não encontraram nenhuma dificuldade. Evidencia-se mais uma vez que o trabalho é um dos maiores empecilhos encontrados pelos sujeitos em sua trajetória educacional. Nesse sentido, Naiff e Naiff (2008, p. 406) nos apresentam a relação de “ciclo vicioso” que acontece entre escola-trabalho, uma vez que

> [...] para muitas crianças e jovens brasileiros impõe-se uma realidade incompatível com a manutenção na escola, criando um ciclo vicioso de difícil transposição: a necessidade de abandonar a escola para trabalhar e a posterior constatação de que, como ficou com baixa escolaridade, encontrará significativas dificuldades em conseguir melhores posições profissionais, mantendo por vezes gerações aprisionadas ao trabalho informal e aos subempregos.

Neste cenário, compreendemos que os jovens enxergam na escola uma chance de melhoria de vida, mas não conseguem se dedicar aos estudos e abandonam a escola para, posteriormente, retornarem, geralmente na modalidade da EJA, vendo nela uma oportunidade de alcançar melhores posições profissionais.

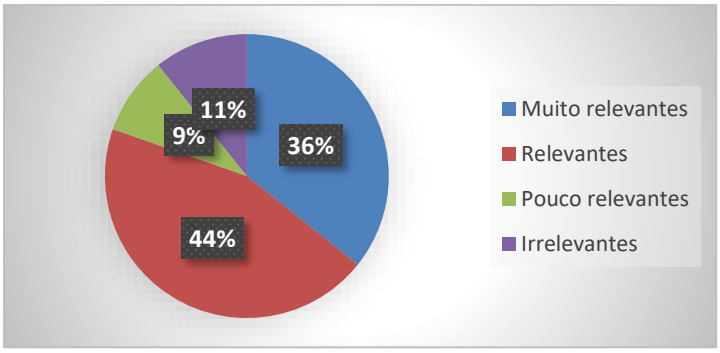
Pensando os sujeitos que formam e transformam as salas de aula da modalidade, dialogamos com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da EJA (2000) que estabelecem as três funções da EJA: qualificadora, reparadora e equalizadora. A primeira função, qualificadora, nos remete ao sentido de que os sujeitos têm o direito de aprender ao longo da vida; a função reparadora diz respeito mais proximamente aos/as alunos/as que tiveram seu direito a educação negado por razões diversas, portanto, devem ter esse direito reparado e, por último, a função equalizadora discorre sobre o sentido de promoção de oportunidade e equidade que direcionem a condições igualitárias na sociedade para as pessoas (BRASIL, 2000).

Diante disso, ainda percebemos que mesmo com o avanço das políticas públicas e o fomento de discussões acerca da temática, os sujeitos da EJA ainda são aqueles cujas ocupações são majoritariamente informais, subempregos, geralmente trabalhos menos valorizados em termos sociais e de remuneração, situação que está imbrincada com a realidade socioeconômica do país.

Caminhando em nossa análise e diante do exposto, precisamos pensar acerca das questões que mantêm essa realidade estagnada, indagar o porquê esses jovens estão sendo formados para este tipo de trabalho e porque adentram cada dia mais as salas da EJA. Para nos ajudar nessas reflexões, buscamos na **categoria reprodução** o alicerce teórico, correlacionando-a com a trajetória escolar desses sujeitos. Levantamos essa categoria, pois a reprodução não acontece apenas nos espaços/locais de produção, mas sim em todas as esferas sociais e, dessa forma, é imprescindível que os sujeitos consigam identificar se suas relações são apenas formas de manutenção do capital ou se caminham para sua humanização. Defendemos essa ideia por adotarmos uma compreensão da categoria reprodução como “o fato de toda sociedade tender, em suas instituições, à sua autoconservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas” (CURY, 1985, p. 28). Nessa busca levantamos as seguintes indagações: *se considera os conteúdos trabalhados relevantes;*

se gostaria de retornar para o Ensino Regular; o grau de satisfação com a EJA; as metodologias dos professores e se os conteúdos trabalhados em sala de aula se relacionam com sua vida.

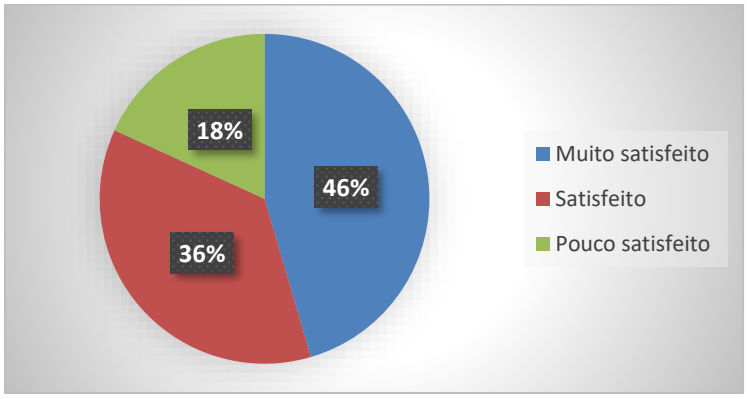
Gráfico 21: Relevância dos conteúdos trabalhados na EJA



Fonte: Autora com base nos Questionários (2022).

Analisando a questão da relevância dos conteúdos trabalhados na EJA os sujeitos consideraram 36% muito relevante, 44% relevante, 11% irrelevante, e 9% pouco relevante. Durante a aplicação dos questionários acabaram apontando algumas questões como ser mais fácil que o Ensino Regular, ser mais rápido, menor rigor nas atividades, os professores eram "menos exigentes". Para compreender essa questão de forma mais ampla exploramos as respostas relacionadas ao grau de satisfação dos/as estudantes CMEJA em estudar na EJA, conforme podemos observar nas respostas apresentadas no gráfico 22. É importante destacar que só trouxemos um exemplo, pois um único aluno justificou com o seguinte argumento: "Porque os assuntos são mais fáceis" (E12. 2022).

Gráfico 22: Grau de satisfação em estudar na EJA



Fonte: Autora com base nos Questionários (2022).

Dos entrevistados, 46% estão muito satisfeitos por estarem na EJA, 36% estão satisfeitos e 18% estão pouco satisfeitos. A questão 14 do questionário possibilitava ao entrevistado justificar sua escolha, mas encontramos muitas dificuldades nesse ponto. Um entrevistado apontou sua insatisfação, mas a resposta foi escrita de maneira fragmentada, não apontando argumentos aprofundados, o que gerou certa dificuldade na compreensão da resposta que aqui trazemos literalmente: “pouco satisfeito. Por vários motivos. Pela coordenação que falta mais responsabilidade” (E3, 2022). Dessa fala, podemos inferir que talvez tenha acontecido algo relacionado à coordenação que tenha contribuído para sua insatisfação, sem que possamos determinar o que foi. Em nossa presença na escola presenciamos episódios que nos levam a acreditar haver conflitos entre a gestão escolar e alguns alunos/as. Observamos certas questões neste sentido como, por exemplo, alunos/as fora das salas no horário concomitante ao das aulas, sendo algumas conduzidos à direção por conta disso. Mas, um aspecto que nos chamou atenção durante a aplicação dos questionários foi a dificuldade e a resistência que eles e elas têm com a escrita. Em sua maioria relutavam e diziam que não queriam fazer isso, no caso escrever, pois, segundo suas palavras, era difícil e dava muito trabalho. Todos/as os/as estudantes reclamaram e afirmaram que não responderiam quando notavam a existência de questões abertas e perguntavam se eram obrigados a fazê-lo, sendo esclarecidos que não, mas que era importante, estabelecendo-se assim um “jogo” de convencimento.

Nesse cenário entrevemos a ocorrência do analfabetismo funcional, em outras palavras, a capacidade de

> [...] utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição. Em alguns casos, o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à "sobrevivência" nas sociedades industriais. Há ainda um conjunto de fenômenos relacionados que podem ser associados ao termo analfabetismo funcional, por exemplo, o analfabetismo por regressão, que caracterizaria grupos que, tendo alguma vez aprendido a ler e escrever, devido ao não uso dessas habilidades, retornam à condição de analfabetos. Especialmente na França, o termo *iletrisme* foi utilizado para caracterizar populações que, apesar de terem realizado as aprendizagens correspondentes, não integram tais habilidades aos seus hábitos, ou seja, em sua vida diária não lêem nem escrevem, independentemente do fato de serem capazes de fazê-lo ou não (RIBEIRO, 1997, p. 145, grifo da autora).

Considerando o conceito de analfabetismo funcional e buscando entender a relação com a sociedade brasileira, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), medido por meio de uma

prova escrita, aplicada nos domicílios, objetiva avaliar as quatro habilidade – localização, integração, elaboração e avaliação – funcionais no campo do letramento e numeramento e estes resultados permitem distribuir a população em cinco níveis de proficiência: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente. Destacando que essa prova é aplicada em 2.000 pessoas representativas dos brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais em todas as regiões do país (INAF, 2018).

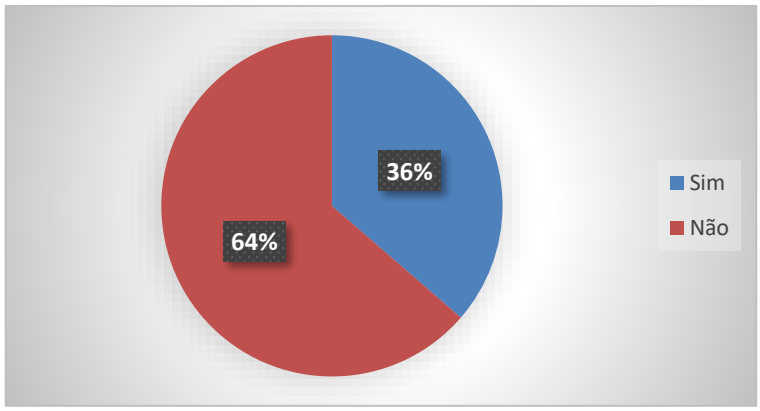
De acordo com os dados do INAF, 3% da população de 15 a 24 anos são analfabetos, ou seja, "[...] não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela deles consiga ler números familiares como o do telefone, da casa, de preços etc." (INAF, 2018) e o correspondente a 12% dessa faixa etária está localizada no nível rudimentar, sendo aquele/a

> [...] capaz de localizar informações explícitas, expressas de forma literal, em textos compostos essencialmente de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano. Além disso, consegue comparar, ler e escrever números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefones) identificando o maior e o menor valor. Também tem aptidão para resolver problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares e estabelecer relações entre grandezas e unidades de medida (INAF, 2018, p. s/p).

Dentro dessa realidade o INAF, ainda na faixa etária de 15 a 64 anos, indica que de cada dez jovens, "três são analfabetos funcionais, ou seja, têm muita dificuldade de entender e se expressar por meio de letras e números em situações cotidianas, como fazer contas de uma pequena compra ou identificar as principais informações em um cartaz de vacinação" (INAF, 2018).

Esses números nos chamam atenção, pois, no nosso caso, estamos falando de uma parcela da população que a cada dia está sendo formada, certificada e encaminha a próxima etapa da trajetória escolar sem, contudo, ter alcançado a alfabetização de forma plena. Desse modo, buscamos compreender se esses sujeitos gostariam de retornar para o Ensino Regular.

Gráfico 23: Retorno ao Ensino Regular



Fonte: Autora com base nos Questionários (2022).

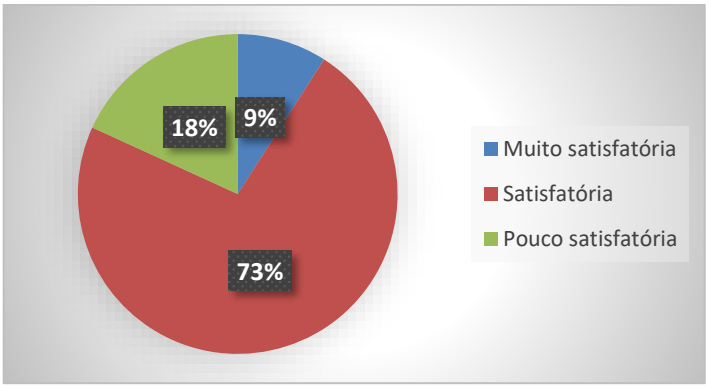
Em relação ao retorno para o Ensino Regular, 64% dos entrevistados afirmam que não desejam fazê-lo, contra 36% que acalenta esse desejo. Nesse universo, três estudantes externaram suas motivações e, dentre elas, a vontade está ligada ao querer aprender mais, o que nos leva a inferir que acreditam que na EJA seu acesso aos conteúdos e ao conhecimento de certa forma, é limitado. Dois trouxeram como impedimento filho e trabalho sendo, por isso, mais fácil e prático estudar à noite e, novamente, o trabalho aparece como uma questão que atravessa a EJA. Abaixo transcrevemos algumas de suas falas:

> Não. Porque eu tenho uma filha! Por isso, tenho que estudar à noite (E2, 2022).
>
> Sim. Para poder aprender mais sobretudo!" (E3, 2022).
>
> Não. Porque preciso trabalhar" (E11, 2022).

A questão referente ao retorno ao Ensino Regular também traz inquietações, pois, ao considerarmos os aspectos que englobam o "desejo de retorno", subentende-se que a entrada desses sujeitos na EJA aconteceu de forma voluntária e espontânea e não marcada por aspectos sociais, históricos e econômicos que os afetam. Os/as alunos/as da EJA, os jovens cada vez mais jovens – no caso dessa investigação – acabam sendo expulsos do Ensino Regular, pois, precisam conciliar os estudos e o trabalho e, desse modo, sua migração/expulsão para a modalidade não é decidida por seus anseios pessoais e sim por fatores externos, o que tem levado diversos autores e pesquisadores a afirmarem que a Educação de Jovens e Adultos tem cor e classe social.

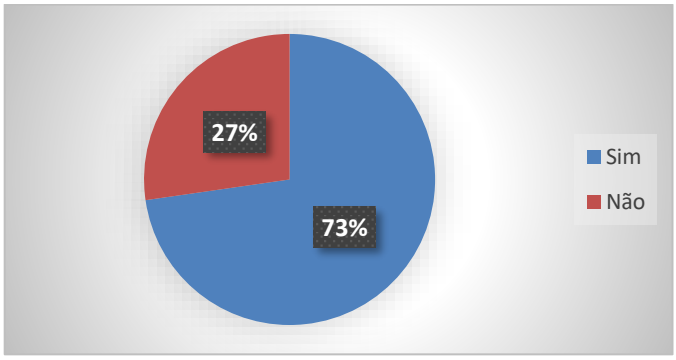
Por fim, buscamos analisar o grau de satisfação dos/as alunos/as do CMEJA quanto às metodologias adotadas pelos professores (gráfico 24) e se os conteúdos abordados em sala de aula se relacionam com sua vida (seu dia a dia), como é possível observar nos gráficos 24 e 25.

Gráfico 24: Metodologia dos professores



Fonte: Autora com base nos Questionários (2022).

Gráfico 25: Conteúdos relacionam com a vida



Fonte: Autora com base nos Questionários (2022).

Dialogando com os gráficos 24 e 25 percebemos que 73% dos/as entrevistados/as consideram as metodologias dos/as professores/as satisfatórias, 18% consideram pouco satisfatórias e 9% consideram muito satisfatórias. Em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula e sua relação com a vida 73% considerou que há ligação e 27% que não existe.

Não. Nem todos são do meu interesse" (E3, 2022).

"Sim. Para aprender!" (E6, 2022).

O estudante E6 acredita que os conteúdos trabalhados em sala de aula são uma forma de aprender mais, de adquirir novos conhecimentos e podemos inferir que ele acredita que com a apreensão destes novos saberes poderá galgar melhores condições de trabalhos e até o

aprofundamento dos seus estudos. Por sua vez, o estudante E3 expressa que os conteúdos não são do seu interesse. Aqui podemos inferir a falta de relação entre os conteúdos da escola e o cotidiano dos/as alunos/as. Desse modo, fica evidente a necessidade de reconhecer as especificidades da modalidade em suas feições pedagógicas, políticas e legais, compreendendo que os/as alunos/as que compõem o ambiente educacional trazem consigo diversas características históricas, culturais, sociais e que estes traços precisam ser considerados e trabalhados no cotidiano escolar, para além da concepção restrita do ensino (NICODEMOS, 2013).

No decorrer desta investigação, outra questão ficou perceptível e merece ser destacada: a necessidade da certificação, pois podemos inferir pelas observações e pelos diálogos durante as aplicações dos questionários que os/as alunos/as do CMEJA buscam na EJA sua certificação com o intuito da qualificação para o mercado de trabalho e a garantia de acesso a empregos que lhe proporcionem uma renda maior e horas mais flexíveis de trabalho e, quem sabe, o acesso a outras etapas na sua trajetória educacional. Nesse sentido Eçaúna corrobora essa inferência ao afirmar que

> [...] os interesses são diferentes [...]. Ele, *os idosos*, não estão preocupados em passar de ano ele quer aprender, já o jovem ele quer passar, independente de que aprenda ou não ele quer uma certificação. Então o interesse, do jovem, é a certificação. Então o que eu percebo muito, principalmente neste período, *do Ensino Remoto e do retorno ao presencial* (EÇAÚNA, 2022).

Eçaúna apresenta sua visão como gestor do CMEJA do que vivenciava e ouvia dos/as sujeitos que compunham o ambiente escolar. Em suas trajetórias escolares cada grupo – jovens e idosos – tinham interesses, desejos e anseios distintos. Essas falas estão em consonância com o que pudemos observar durante os períodos de produção dos dados no Centro durante os meses de março, agosto e setembro de 2022, quando tivemos a oportunidade de acompanhar o período de matrículas, observamos que os idosos queriam continuar no nível I (alfabetização) acreditando que ainda não tinham alcançado o letramento adequado, pois não sabiam ler e escrever e, por isso, achavam que não deveriam passar ao nível seguinte, mesmo estando aprovados. Em contraposição, os jovens buscavam o encaminhamento para o nível IV, ainda que sem o devido acompanhamento das aulas ou a aquisição das condições para tal encaminhamento, uma vez que almejavam frequentar o Ensino Médio.

Nesse contexto, inferimos que o interesse dessa faixa etária acaba mais voltado para a certificação e o cenário atual demonstra que o governo federal tem distribuído mais recursos para os exames de certificação do que para a manutenção da modalidade, o que pode ser

comprovado pelo conteúdo do e-book *Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA*, uma inciativa do Movimento pela Base realizada, do ano de 2022, que apresenta o seguinte quadro:

> [...] a partir de 2018 são destinados ao exame recursos bastante superiores aos definidos para a EJA escolar. Em 2018, por exemplo, foram R$ 117,6 milhões para o ENCCEJA e apenas R$ 24,6 milhões para a EJA escolar. Ou seja, o recurso para o ENCCEJA foi mais do que quatro vezes maior do que o destinado à EJA escolar. Tal quadro só nos permite concluir que o governo federal apostou muito mais na via da oferta dos exames como política pública para a EJA do que na indução da ampliação da oferta de cursos pelos estados e municípios (MEB, 2022, p. 23).

Diante do exposto percebemos um cenário preocupante e que tem chamado atenção de diversos estudiosos e pesquisadores que é o "mito da certificação". A professora Maria Margarida Machado da Universidade Federal de Goiás (UFG) e o professor Roberto Catelli Jr. da Universidade de São Paulo (USP) na reportagem *No país de Paulo Freire, EJA tem corte de investimento e pouca visibilidade* (2022), apontam que o investimento na certificação é mais barato que em políticas públicas, todavia é um golpe contra os sujeitos, pois acreditam que de fato estão preparados, no entanto, estão sendo formados para serem mantidos na condição de subalternos e de acesso a subempregos e a trabalhos informais. Como parte dessa estratégia, a prova do Encceja ficou mais fácil e os índices de aprovação aumentaram de maneira alarmante, conforme demonstrado no referido artigo. Além disso, contribuí para elevar o número de alunos(as) certificados, dando a falsa impressão de aumento nos índices educacionais do país.

Dessa forma, em nossa análise percebemos que é necessário conhecer/reconhecer as trajetórias dos/as alunos/as que compõem as salas de aula do CMEJA, compreendendo que são sujeitos múltiplos e que necessitam que suas realidades e saberes sejam considerados no cotidiano escolar. É necessário entender ainda que os caminhos percorridos pelos sujeitos são acidentados, sendo um desses acidentes as questões relacionadas ao trabalho que moldam as bases da formação e as idas e vindas na trajetória escolar. O CMEJA, assim como com a Educação de Jovens e Adultos precisam compreender que cada adolescente, jovem, adultos e idoso que compõem as turmas da EJA tem suas singularidades e necessitam de uma reformulação de currículo que considere essas questões e problematize para quem estamos formando? Quem a EJA atende? Formamos para o mundo do trabalho ou para o mercado do trabalho? E que a partir dessas questões formemos uma EJA que seja pautada nas necessidades de seus integrantes, pautadas em suas experiências sociais, históricas e culturais e que esses pilares formem cidadãos conscientes e críticos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever as linhas desta consideração final é rememorar os caminhos, os questionamentos, sentidos e significados que nos trouxeram até aqui. Esta pesquisa visou contribuir para o debate na área da Educação de Jovens e Adultos, apurando o olhar reflexivo sobre a temática do processo de juvenilização que vem modificando as salas de aula da modalidade, visou ainda, compreender esse fenômeno e sua relação com as trajetórias educacionais e os sentidos que os/as jovens atribuem à educação.

O objeto desta investigação surgiu a partir de inquietações, de angústias e desassossegos no sentido de entender as questões que modificam o âmbito da EJA. Nesses momentos de efervescências e mergulhados na realidade da modalidade fomos percebendo a presença cada dia maior de jovens e adolescentes nas salas de aula, nos espaços escolares e queríamos entender quais impactos essa mudança de público poderia trazer para a modalidade. Como seria pensada as metodologias? Houve mudanças no currículo para atender essas modificações? As práticas seriam repensadas? Qual sentido tem a educação para seus sujeitos? A escola atende ao interesse dos/as alunos/as que formam e transformam seu espaço? Ela é um espaço formativo ou de simples reprodução e manutenção da ordem social?

Mergulhados nessas indagações e cenário, fomos percebendo que a EJA teve sua dinâmica modificada com a mudança desse público. Assim, nossa questão norteadora foi: de que forma se dá o processo de juvenilização na EJA no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CMEJA) considerando as trajetórias educacionais de seus/suas alunos/as e quais sentidos eles/as atribuem a educação? Traçamos como objetivo geral, o qual nos apontou o Norte para a investigação, analisar o processo da juvenilização na EJA no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, sobretudo para compreender as trajetórias educacionais dos/das jovens participantes da pesquisa e os sentidos que atribuem à educação. Esse objetivo teve os seguintes desdobramentos: discutir o processo sócio-histórico de desenvolvimento da EJA no Brasil; conhecer as trajetórias educacionais dos/das jovens participantes da pesquisa e os sentidos que atribuem à educação e à escola; e compreender o processo de juvenilização no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, Amargosa/Bahia.

Na busca por alcançar esses objetivos o primeiro capítulo, *Trilha metodológica: caminhos percorridos*, traz a abordagem metodológica escolhida para a investigação que se baseou na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico e para produção dos dados utilizou a aplicação de questionários semiestruturados com 15 alunos/as do CMEJA e entrevista

estruturada com um ex-diretor do CMEJA e para a análise dos dados foi utilizada a Análise de Conteúdo.

Buscando compreender os sentindo, as intenções e funcionalidade empregadas na EJA, o segundo capítulo intitulado *Educação de Jovens e Adultos: um mergulho na história*, traz em seu cerne uma pequena materialização histórica buscando evidenciar os principais aspectos legais e sociais que caracterizaram a modalidade conjuntamente com a História da Educação Brasileira, desse modo, destacando os períodos Colonial e Imperial e o período Republicano, dando ênfase aos momentos nos quais o país viveu sob o regime de exceção, o período de redemocratização, até os dias atuais. Com isso, pudemos perceber o espaço que a Educação de Jovens e Adultos foi perdendo no cenário educacional como a falta de incentivo, de verbas e a necessidade de políticas públicas que, de fato, priorizem e entendam quem são os sujeitos partícipes da EJA. É preciso que se indague: quais são as realidades dos/as alunos/as que estudam na Educação de Jovens e Adultos? Conseguem conciliar estudo e trabalho? Basta reduzir a carga horária para que tenhamos mudanças significativas? O currículo atende as necessidades dos/as estudantes? Conhecemos de verdade as pessoas jovens, adultas e idosas que estão na EJA?

Quando mergulhamos na discussão acerca do processo da juvenilização da EJA percebemos que a temática está atrelada a outros aspectos necessários de serem tratados no circuito da modalidade, pois, nos deparamos como um ambiente educacional que engloba questões diversas referentes, por exemplo, a efetivação e eficiência das políticas públicas; ao acesso e a permanência dos/as estudantes; ao abandono e a evasão das salas de aulas do Brasil e, no caso desta investigação, no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos. Inseridos nesse cenário é imprescindível que seja evidenciada a necessidade da valorização e implementação de políticas públicas que, de fato, estejam voltadas para as pessoas jovens, adultas e idosas, compreendendo suas especificidades e pluralidade para que assim a Educação de Jovens e Adultos transcenda a ideia de ser puramente uma forma de reparação para quem não teve acesso/ingresso aos estudos ou possibilidade de sua continuidade e busque uma educação mais equitativa.

No que tange o terceiro capítulo: *Estado do conhecimento, juventudes e escola*, fizemos o levantamento das produções sobre o processo de juvenilização na EJA, para observar o que vem sendo discutido acerca da temática em âmbito nacional e pudemos constatar que, em que pese esse processo vir se tornando cada vez mais recorrente e modificador dos cenários das salas de aula, o campo ainda é carente de pesquisas. No caso de nossa investigação, as principais

questões apontadas para a migração dos sujeitos do Ensino Regular para a Educação de Jovens e Adultos está diretamente ligada aos seguintes fatores: necessidade de adquirir novos conhecimentos, conciliação entre escola, qualificação para o mercado de trabalho e continuidade dos estudos. Neste capítulo pudemos confirmar a nossa hipótese de que *o processo de juvenilização efetivamente vem ocorrendo no CMEJA*, pois, em nossa análise das matrículas relativas aos anos de 2018 a 2022, foi possível identificar que, no decorrer dos cinco anos que contemplaram este estudo, a presença dos sujeitos que se encontram na faixa etária entre 15 e 17 anos teve um aumento exponencial nos índices de ingresso.

Quando olhamos os dados produzidos em nossa pesquisa de maneira mais aprofundada e crítica e, relacionamos o sentido macro (Brasil) e o sentindo micro (CMEJA/Amargosa), percebemos que, de "modo ideal", estes adolescentes e jovens – ou seja, o público da faixa etária entre 15 e 17 anos – deveriam estar cursando o Ensino Médio, todavia encontram no Ensino Fundamental nos níveis I, II, III e IV que correspondem respectivamente a alfabetização, quarto e quinto, sexto e sétimo e oitavo e nono ano. O que nos chama atenção nesse cenário, e que entendemos precisa ser colocado em tela, é que estes estudantes são excluídos do Ensino Regular e direcionados para a EJA, já que a realidade em que vivem impõe a necessidade de trabalhar. Assim, para que consigam conciliar trabalho e estudo o único lugar que lhes cabe no sistema de ensino é a Educação de Jovens e Adultos, já que a modalidade é compreendida como um ambiente voltado para (re)inserção na educação das pessoas, quando o sistema regular não conseguiu garantir sua permanência nas salas de aula. Essa (re)inserção está atrelada a fatores econômicos, sociais e étnicos que desenham a classe social, a raça e o gênero dos/as alunos/as da EJA.

E em relação ao sentindo que os/as jovens atribuem à educação, a escola ainda é um local de reprodução e manutenção da ordem social e que não reconhece a condição juvenil. Não compreende de fato os sujeitos que a formam e transformam e necessita de uma reestrutura de suas bases para que possa de fato, atender as necessidades desses sujeitos que são formados no seu interior.

O quarto capítulo nominado *Análise dos dados: entre pontos, vírgulas e reticências*, apresentou a categorização dos dados, a qual foi dividida em três categorias: 1) *perfil dos sujeitos*, que buscou apresentar as principais características dos alunos/as da pesquisa, destacando sexo, idade, cor e religião. Dentro desse universo analisamos que a maioria são homens, pretos/pardos e católicos. Compreendemos que a EJA é definida por trajetórias

educacionais marcadas por questões de ordem financeira, cultural, social, histórica, econômica e territoriais plurais.

A segunda categoria, *trabalho*, destacou que a maioria dos/as alunos/as do CMEJA são estudantes trabalhadores, que precisam conciliar trabalho e estudo por terem baixa renda, ou seja, recebem, em sua maioria, menos de um salário-mínimo, sendo que parte dessa renda é utilizada para pagar moradia. Enxergam na modalidade uma oportunidade de galgar a qualificação e a chance da certificação que, acreditam, oportunizarão condições melhores de emprego e continuidade dos estudos. Nessa trama, que engloba o processo de juvenilização e as trajetórias educacionais dos/as jovens na EJA no CMEJA, constatamos que o trabalho junto com a busca pela certificação representam os principais motivadores para a busca pela modalidade.

A terceira e última categoria utilizada por nós foi *reprodução*. Ela nos possibilitou identificar que, mesmo com o avanço das políticas públicas, a educação facultada aos sujeitos da EJA contribui para a manutenção da ordem social e a formação é voltada, prioritariamente, para ocupações informais, subempregos, geralmente menos valorizados em termos sociais e de remuneração.

Há um último dado encontrado e que desejamos apresentar, por conta da aceleração curricular – somada a diversos fatores – o analfabetismo funcional é uma marca dos sujeitos que integram a modalidade, assim como a presença de conflitos geracionais, que tem contribuído para a expulsão de adultos e idosos. Dessa forma, compreendemos que a EJA se constitui um espaço de luta, desafios e desassossegos.

Identificamos outras questões que aqui não puderam ser aprofundadas, mas chamaram nossa atenção como temas passíveis de investigações futuras para melhor compreender a EJA e que desejamos elencar são elas: o elo entre a juvenilização e as relações étnico-raciais; o analfabetismo funcional; o processo de exclusão com o fechamento das escolas da EJA nas zonas rurais; e, por fim, as causas e consequências da migração dos/as jovens do Ensino Regular para a EJA e seus impactos para o cenário educacional como um todo.

Por fim, trago algumas provocações e reflexões por acreditar que merecem ser destacadas por uma estudiosa e pesquisadora que vem adentrando cada vez mais o universo da Educação de Jovens e Adultos, buscando compreendê-lo. A primeira dessas provocações se relaciona à mudança na idade dos/as alunos/as da EJA percebida por alguém que se descobriu educadora na modalidade e teve sua primeira experiência em sala de aula com pessoas jovens, adultas e idosas em Amargosa. Na ocasião ela se destinava a jovens a partir de 18 anos e, com

isso, havia um público formado por pessoas adultas e idosas. Com o passar dos anos e a mudança da Resolução que diminuiu a idade para o ingresso nas salas de aula no Ensino Fundamental de 18 para 15 anos e no Ensino Médio de 21 para 18 anos, ocorreu uma mudança brusca na dinâmica das salas de aula, pois o público tornou-se mais jovem, o que ocasionou o conflito geracional e a saída dos idosos e de boa parte dos adultos. Diante disso, temos que indagar: por que estes adolescentes estão sendo expulsos do Ensino Regular e migrando para a EJA? Quais fatores causam essa expulsão? Não podemos deixar de considerar que um jovem de 18 anos é diferente de um adolescente de 15 anos. Suas ideias e vivências são díspares.

A segunda, leva em conta a maneira como o fenômeno da juvenilização aparece em certas abordagens, o que nos leva a indagar se estaria ocorrendo certa naturalização entre os estudiosos e pesquisadores da EJA. Em terceiro lugar, nesse universo, precisamos pensar quais políticas públicas têm sido efetivadas para a manutenção dos/as jovens no Ensino Regular; quais medidas estão sendo tomadas para diminuir a distorção idade/série; como a EJA, de fato, pode atender as necessidades dos sujeitos que buscam a modalidade e precisam conciliar trabalho/escola. Será que é necessária uma reformulação da própria modalidade?

Pensando o CMEJA e os interesses dos/as alunos que o integram indagamos: como propor um currículo que atenda às suas necessidades? Sabemos que 40% dos/as estudantes do Centro são da zona rural e que no período do inverno o município de Amargosa tem chuvas intensas, dificultando a circulação dos ônibus, impossibilitando ou dificultando que esse público frequente as aulas. Apesar disso, o Ensino Fundamental da EJA é oferecido em um único espaço localizado na zona urbana – no caso o CMEJA. Ante essa situação, perguntamos: esses sujeitos são “excluídos” do processo de escolarização? Se sim, como modificar essa realidade?

Mergulhados nos atravessamentos desta pesquisa compreendemos que os/as jovens que formam e transformam as salas de aula da EJA são sujeitos de histórias, memórias, experiências, vivências e perspectivas e que é necessário apreender seu contexto para que busquemos currículos que dialoguem com a cultura juvenil e práticas educacionais e afetivas que caminhem no sentido da mudança e não da reprodução. Que o ensino e aprendizagem tenham significado e sejam alinhados. Assim, encerramos essa narrativa destacando a importância de fomentar mais debates acerca da temática e que as linhas escritas até aqui possam alicerçar outros trabalhos, contribuir com as reflexões acerca da modalidade e ajudar a contar e tecer novas histórias e memórias.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição Juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martori (org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p 37-71.

ALCANTARA, Marivane Silva de. **Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba**: representações sociais e projeto de vida escolar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, 2016.

AMADO, João; COSTA, António Pedro.; CRUSOÉ, Nilma Margarida Castro. **A técnica da análise de conteúdo**. In: AMADO, João Manual de investigação qualitativa em educação. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

ANJOS, Rosalina Vieira dos. **Um estudo de caso sobre a possibilidade para o ensino de matemática na EJA juvenilizada**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2014.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e cidadania: **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Brasília: RAAAB, n. 11, p. 221-230, 2001.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2021.

AZEVEDO, Fernando. O sentido da educação colonial. In: **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943. p. 289-320.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BELLO, J. L. Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. Vitória. In: **Pedagogia em Foco**, 1993b. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm. Acesso em: 21 set. 2018.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha:** uma metáfora da condição humana. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998, p. 9.

Epa! Vimos que você copiou o texto. Sem problemas, desde que cite o link: https://www.migalhas.com.br/depeso/240054/todo-ponto-de-vista-e-a-vista-de-um-ponto-ou-em-defesa-da-igualdade-de-genero-no-governo

BRASIL. **Breve histórico das Confinteas**. Disponível em: file:///C:/Users/thais/Downloads/breve_historico-confinteas.pdf. Acesso em: 15. out. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília. 2000.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos**. 2010. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/resolueja.pdf. Acesso em: 30. Set. 2020.

BRASIL. **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos**. Disponível em: https://encceja2020.online/eja-2020/#:~:text=Caso%20voc%C3%AA%20tenha%20completado%20ou,m%C3%ADnima%20para%20o%20tal%20exame.. Acesso em: 30. Set. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/amargosa/panorama. Acesso em: 20. out. 2022.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e mulheres.html#:~:text=Segundo%20dados%20da%20PNAD%20Cont%C3%ADnu,51%2C8%25%20de%20mulheres. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Mulheres Brasileiras na Educação e no Trabalho. 2018. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/atualidades/20459-mulheres-brasileiras-na-educacao-e-no-trabalho.html#:~:text=Entre%20os%20homens%20com%2025,4%25%20completaram%20o%20ensino%20superior. Acesso em: 15. Abr. 2022.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 15. mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas**. Brasília, 2022.
BRASIL. **LDB -** Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. LDB – **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em: 15. Set. 2021.

BRASIL. **Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013**.Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm Acesso em 10. Set 2022.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20. out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/proeja/perguntas-frequentes#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20o%20Proeja,com%20a%20eleva%C3%A7%C3%A3o%20da%20escolaridade. Acesso em: 13. Mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)** / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Marco legal:** saúde, um direito de adolescentes / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. **Notas Técnicas.** Taxas de Atendimento Escolar. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-de-atendimento-escolar.pdf?utm_source=site&utm_id=nota. Acesso em: 25. out. 2022.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Educação: 2019;** PNAD contínua: educação: 2020.

BRASIL. **Secretaria Nacional de Juventude Estação Juventude**: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude / organizado por Helena Abramo. Brasília: SNJ, 2014. 128 p.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
Carmo Silva. **A contribuição do curso normal médio para a formação do sujeito ecológico**. 2020. Disponível em: http://congressos.ifal.edu.br/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1473/625. Acesso em: 17. out. 2022.

CAMARGO, Josmaria Aparecida de. **Juvenilização dos educandos da Educação de Jovens E Adultos do Ensino Fundamental II e Médio.** Dissertação. (Mestrado). UFPR. 2020.

CARRANO, Paulo César. Educação de Jovens e Adultos e Juventudes o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p 55-67, ago. 2007. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf. Acesso em: 28. Nov. 2021.

CARVALHO, Carolina Coimbra de. **Juvenilização na EJA**: significados e implicações do processo de escolarização de jovens São Luís. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2017.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos Governos Lula (2003-2010)**. Disponível em:

https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho_res_int_GT1.pdf. 2012. Acesso em: 25. Mar. 2022.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; BARBOSA, Maria das Graças da Cruz. Memórias da educação: a alfabetização de jovens e adultos em 40 horas (Angicos/RN, 1963). **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.43, p. 66-77, set2011.

CIVIATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. 2009. Disponível em: http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html. Acesso em: 27. Out. 2022.

CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro da. **"A alternativa para o menino indesejável":** vozes e sujeitos na biopolítica da juvenilização da EJA. 2015 Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4629.pdf. Acesso em 28 mar. 2022.

CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro da. **"Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos"** - Biopolítica da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Belém-PA (2010- 2013). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

CONTAG. **Política da ignorância: medidas do governo de Michel Temer contra a educação ameaçam o futuro do Brasil**. Disponível em: http://www.contag.org.br/indexdet.php?modulo=portal&acao=interna2&codpag=101&id=12341&mt=1%20&nw=1&ano=&mes=&imp=1. Acesso em 25. Mar. 2022.

CORA, Coralina. **Vintém de cobre**: Meias confissões de Aninha. São Paulo: Global Editora, 1997.

CORTADA, Silvana. **EJA** - Educação de Jovens e Adultos e seus diferentes contextos. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

COUTO, Sonia. **"A EJA não tem lugar no MEC atualmente"**. Disponível em: http://www.deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-eja/. 2019. Acesso em: 26 jul. 2021.

CRIATIVA ON-LINE. 2020. **História Almeida Sampaio**. Disponível em: https://criativaonline.com.br/em-63-anos-de-historia-o-almeida™-sampaio-e-tradicao-na-educacao-de-amargosa/>. Acessado em 17.Jul. 2021 e no

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DAYREL, Juarez T. Juventude e escola (relação juventude e escola). In:OLIVEIRA, D.A.;

DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n.24, set/out/nov/dez, p. 40-52, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. XXI, nº 55, Campinas, Nov. 2001. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 10 out. 2020.

DUARTE, Marcelo Laranjeira**. "Juvenilização na EJA"**: Reflexões sobre juventude(s) e escola no Município de Angra dos Reis. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FARIAS, Maria Do Rosario Teles de. **"Não fui, e se vou não fico" -** a questão da matrícula na educação de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Goiânia (1997-2013). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte**". Educação & Sociedade, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt. Acesso em: 28. nov. 2021.

FERREIRA, Lorene Dutra Moreira e. **Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos de Ouro Preto/MG**: trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana (MG), 2015.

FÓRUM EJA. **Histórico Fórum EJA**. Disponível em: http://forumeja.org.br/node/1191. Acesso em: 15. out. 2022.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**. N. 116, p. 21-39, julho, 2002.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Constituição de 1891**. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CrisePolitica/Constituicao1891. Acesso em: 25 out. 2021.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Emilio Garrastazzu Medici.** Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/medici-emilio-garrastazzu. Acesso em: 25 out. 2021.

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 12-29, 2013.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: Em uma perspectiva de Letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schimdt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995**.**

GOMES FILHO, Adalberto de Moraes. **A juvenilização na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Niterói**. 2020. 134 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ/REDE.

GOMES, Bárbara Graziella Monteiro; RIBEIRO, Anália Keila Rodrigues; CRUZ, Magna do

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GONZAGUINHA. **E vamos à luta**. Disponível em: https://www.letras.mus.br/gonzaguinha/259335/. 1980. Acesso. 10. Mar. 2022.

GROPPO, Luis Antonio. Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo. **Revista de Políticas Públicas**, *[S. l.]*, v. 20, n. 1, p. 383–402, 2016. DOI: 10.18764/2178-2865.v20n1p383-402. Disponível em: http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/5062. Acesso em: 29. set. 2022.

HADDAD Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de Jovens e Adultos**: avaliação da década da educação para todos. São Paulo em Perspectiva 14(1) 2000.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 27-38, ago. 2007.

HADDAD, Sérgio. **Ensino Supletivo no Brasil** - o estado da arte, Publicação INEPREDUC, Brasília, 1994.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos** (1964/1985). Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1991

HADDAD, Sérgio. Sistematização de práticas não escolares e ações coletivas: o sentido da educação popular hoje. In**: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 37., 2015, Florianópolis. Anais [...] Rio de Janeiro: ANPED, 2015. p. 1-23.

HOLLANDA, Chico Buarque de. **Roda viva**. Álbum Chico Buarque de Hollanda- Volume 3. 1968. Disponível em: https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45167/. Acesso em: 10. Mar. 2022.

Indicador de Analfabetismo Funcional. 2018 **INAF**. Disponível em: https://alfabetismofuncional.org.br/. Acesso em: 10. nov. 2022.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **A experiência de Angicos**. São Paulo, 2013. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8m8dBb2OEuIJ:angicos50anos.paulofreire.org/a-experiencia/+&cd=14&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso: 02 abr. 2022.

LEMOS, Amanda Guerra de. **"Despeja na EJA":** Reflexões Acerca da Migração Perversa de Jovens para o PEJA no município do Rio De Janeiro. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado Do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UNIRIO. 2017.

LIMA, Luci Vieira Catellane. **Pisando em campo minado:** a escolarização de adolescentes na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação. (Mestrado em Psicologia). UNIR. 2015.

MACEDO, Núbia Sueli Silva. **A formação docente e o fenômeno da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos:** desafios formativos. Dissertação. (Mestrado em EJA). UFBA. 2017.

MARINHO, Leila Mattos Haddad de Monteiro. **Entre nós e encruzilhadas:** as trajetórias dos jovens de 15 a 17 anos na EJA em Angra dos Reis. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

MARX; ENGELS. **A ideologia alemã (Feurbach).** São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MEB. Movimento pela base. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA.** Disponível em: https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf. Acesso em: 19. out. 2022.

Memorial Virtual da Escola Almeida Sampaio no site: https://www.youtube.com/channel/UCepIl_9hV-JY-IXiLseVwDA. Acesso em: 17, julho, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2002.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NAIFF, Luciene Alves Miguez. NAIFF, Denis Giovani Monteiro. Educação de Jovens e Adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. ***Psicologia & Sociedade.*** Belo Horizonte, v. 20, n.3. p. 402 – 407. 2008.

NICODEMOS, Alessandra. **Ensino de História na EJA:** o legado da educação popular e os desafios docentes na formação do aluno jovem e adulto trabalhador. Anais do XVII Simpósio Nacional de História. ANPUH. Natal, 2013.

OLIVEIRA, Maria da Conceição Cédro Vilas Bôas de. **Currículo e Culturas Juvenis:** Um Estudo de caso sobre as representações sociais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Município de Conceição da Feira-BA. Dissertação. (Mestrado em EJA). UFBA. 2016.

OLIVEIRA, Juscilene Silva. **O fenômeno da juvenilização da EJA na rede municipal de educação de Itapetinga-Ba** 2020 91 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. 2020.

OPAS. **Histórico pandemia covid 19**. Brasília, Distrito Federal. 2021. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19. Acesso em 12 abr. 2022.
PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social,** Lisboa, v. 15, p. 105-106, 1990. Disponível em:http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf. Acesso em: 2. set. 2022.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola,1983.

PAIVA, Vanilda. Mobral: um desacerto autoritário. v. 8 n. 23 (1981): ***SÍNTESE.*** P. 83-114. Disponível em: https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2214/4195. Acesso em: 25. Mar. 2023.

PASSOS, Joana Célia. Escolarização de jovens negros e negras. *In:* **Revista Negro e educação:** escola, identidades, cultura e políticas públicas /organizado por Iolanda de Oliveira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Regina Pahim Pinto – São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005.

PEREIRA, Jocimario Alves et al. Desafios do projovem campo saberes da terra. **Anais V CONEDU**... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46906. Acesso em: 13 mai. 2022.

PORVIR. **No país de Paulo Freire, EJA tem corte de investimento e pouca visibilidade.** Disponível em: https://porvir.org/no-pais-de-paulo-freire-eja-tem-corte-de-investimento-e-pouca-visibilidade/#:~:text=Corte%20de%20or%C3%A7amento%20e%20programas%20inexistentes&text=Nos%20%C3%BAltimos%20quatro%20anos%2C%20al%C3%A9m,corte%20de%2094%25%20no%20or%C3%A7amento. Acesso em: 09. nov. 2022.

RAAAB. **Boletim ARTICULAÇÃO**, nº 31. Salvador. 1993.
Recôncavo Baiano. Disponível em: https://www.portalsaofrancisco.com.br/geografia/reconcavo-baiano. Acesso em: 15. set. 2021.

REZENDE, Rui. **Amargosa**: nossa terra, nossa gente/ Rui Rezende: textos de Miguel José da Silva, Jaqueline Argolo Rebouças e Raul Lomanto Neto. Salvador: P55 Edição, 2019.

RIBEIRO, Eliziane Taina Lunardi. **Formação permanente de professores(as) da EJA**: círculo de diálogos como práxis pedagógica humanizadora. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. São Paulo. Cortez, 1992.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade** [online]. 1997, v. 18, n. 60 pp. 144-158. Disponível em:https://www.scielo.br/j/es/a/5pH848XC5hFCqph7dGWXrCz/?lang=pt#ModalArticles. Acesso em: 25. out. 2022.

SANTOS. Andreia Barbosa dos. **Contribuições da Educação Popular de educadores:** experiência, alteridade e diálogo. João Pessoa-PB, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1989.

SEMED. **Censo Escolar. 2020**. Disponível em: https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/ba/amargosa/escolas. Acesso em: 10 mar. 2022.

SILVA, Analise de Jesus da. **Jovens estudantes pobres:** significados atribuídos às práticas pedagógicas denominadas inovadoras por seus professores. 2007. 398 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, Carla Regina, LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência e Juventude: entre conceitos e políticas Públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 17, n. 2, p 87-106, jul./dez. 2009.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude Negra na EJA:** o direito à diferença. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SILVA, Olavo Larangeira Telles da. **Juventude, educação e trabalho**: um estudo sobre a juvenilização no CEJA de Brusque-SC. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2015.

SOARES, Leôncio José Gomes. A Educação de Jovens e Adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

SOUZA, Taise Caroline Longuinho. **Direito à educação do jovem na EJA**: a intervenção didática em direitos humanos. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e Escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da Juventude Brasileira.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

Todos pela Educação. **Nota Técnica:** Taxa de Atendimento Escolar. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-de-atendimento-escolar.pdf?utm_source=site&utm_id=nota. Acesso em 25. out. 2022.

TOLEDO, Ana Luiza Bacchereti Sodero de. **Educação de Jovens e Adultos (EJA):** um estudo sobre a inclusão de adolescentes no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). (Mestrado em Educação). UNINOVE. 2017.

TOPA: **Todos Pela Alfabetização:** Bahia 2007-2014 Organizadores: Francisca Elenir Alves e Moacir Gadotti. -- São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

TORRES, Rosa Maria. Cinco Reflexões sobre Educação. **Revista Alfabetização e Cidadania**. Vol. 2, nº. 1. São Paulo: RAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, 1995. UFRB. **Amargosa Cidade Jardim**. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/cfp/amargosa-cidade-jardim. Acesso em: 23 mai. 2018.

UNESCO. **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea 1996-2004 / Jane Paiva, Maria Margarida Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland (organizadores) – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

VALE DO JIQUIRIÇÁ. Disponível em: http://www.cultura.ba.gov.br/arquivos/File/01_divisao_territorial_2/09_Vale_jiquirica.pdf. Acesso em: 15. set. 2021.

VIEIRA, Maria Clarisse. As CONFINTEAS e as políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: o lugar da sustentabilidade. **Revista Alfabetização Solidária**, Vol. 7, nº 7, 2007. São Paulo: Marco, 2008.

VILANOVA, Rita; MARTINS, Isabel. Educação em Ciências e Educação de Jovens e Adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. **Ciência e Educação,** Bauru, v. 14, n. 2, p. 331- 346, 2008.

WOLFSOHN, Andrea Christina. **EJA digital:** um estudo sobre a juvenilização e aplicação da modalidade EaD na Educação de Jovens e Adultos. cupira.capes.gov.br/sucupira. Dissertação. (Mestrado em Educação). UMESP. 2018.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre (RS): Penso, 2016. 313p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO (ACADÊMICO)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE DA PESQUISA

O/A menor pelo/a qual o/a senhor (a) é responsável está sendo convidado (a) a participar da pesquisa cujo título é: O PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CMEJA), sob responsabilidade da pesquisadora Thaís Costa de Freitas, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB e orientação da Prof.ª Dr.ª Edinalva Padre Aguiar. Pretendemos analisar o processo da juvenilização na EJA no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, Amargosa/Bahia. E para isso gostaríamos de contar com a participação do(a) seu/sua filho(a) (ou do menor sob sua responsabilidade).

Caso você permita a participação do(a) seu/sua filho(a) ou do(a) menor sob sua responsabilidade) ele(a) responderá um questionário, algumas perguntas, sobre a vida escolar dele(a) na EJA. As perguntas serão feitas em local e horário combinado entre os participantes. Este estudo não representa risco à saúde e apresenta risco mínimo de desconforto ou cansaço, uma vez que será solicitado aos (às) participantes que respondam as perguntas do questionário. A participação do(a) seu/sua filho(a) ou do(a) menor sob sua responsabilidade ajudará a aprofundar os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos e o processo de juvenilização. Os resultados da pesquisa serão publicados em artigos, livros, revistas, mas sem identificar os dados do(a) seu/sua filho(a) (ou do menor sob sua responsabilidade).

A participação do(a) seu/sua filho(a) (ou do menor sob sua responsabilidade) não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você e/ou ele(a) poderão desistir e retirar o consentimento / assentimento. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Se você decidir retirar esse consentimento, você e seu/sua filho(a) (ou o menor sob sua responsabilidade) não terão nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora.

A participação do(a) seu/sua filho(a) (ou do menor sob sua responsabilidade) nesta pesquisa bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração/pagamento. No caso de algum gasto resultante da participação do(a) seu/sua filho(a) (ou do menor sob sua responsabilidade) na pesquisa e dela decorrentes, ele(a) será

ressarcido, ou seja, a pesquisadora responsável cobrirá todas as despesas e de seus acompanhantes, quando for o caso. Se ele(a) sofrer qualquer dano resultante da participação neste estudo, sendo ele(a) imediato ou tardio, previsto ou não, ele(a) tem direito a assistência imediata, integral e gratuita, pelo tempo que for necessário.

Ao assinar este termo de consentimento, você não estará abrindo mão de nenhum direito legal do(a) seu/sua filho(a) (ou do menor sob sua responsabilidade), incluindo o direito de buscar indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes da participação neste estudo. E você receberá uma cópia deste termo onde constará os contatos da pesquisadora para o caso de dúvidas sobre o projeto e sua participação nesta pesquisa, em qualquer momento.

II - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

Pesquisadora Responsável: Thaís Costa de Freitas
Endereço: Rua Teresina, 22, Santa Rita, Santo Antônio de Jesus-BA. CEP: 44430-408
Tel (75) 9269-7375
E-mail: thais_costa15@hotmail.com

Comitê de Ética da Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié- BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727/ E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de Funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do responsável do/a participante)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

☐ **com a participação da pessoa pela qual sou responsável.**

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

AMARGOSA, Clique aqui para inserir uma data.

_____

Assinatura do(a) responsável

Impressão Digital

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro conhecer todos os meus deveres e os direitos dos participantes e dos seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro, também, ter feito todos os esclarecimentos pertinentes a todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e reafirmo que o início da coleta de dados ocorrerá apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o protocolo do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

AMARGOSA, Clique aqui para inserir uma data.

_____

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO (ACADÊMICO)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS ÉTICOS DA PESQUISA COM SERES HUMANOS

I - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nós gostaríamos de te convidar para participar do estudo: O PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CMEJA), sob responsabilidade da pesquisadora Thaís Costa de Freitas, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB e orientação da Prof.ª Dr.ª Edinalva Padre Aguiar. Por favor, leia este documento, com atenção, e me diga se você concorda. Se concordar, assine no final desse documento onde tem escrito "assinatura do/a participante".

O seu pai, mãe ou outro responsável precisará ler e assinar um documento bem parecido com este, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que o pesquisador lhe entregará. Sem isso você não pode participar da pesquisa, ok?!. Desde já, obrigado! Pretendemos analisar o processo da juvenilização na EJA no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir e terá absoluta liberdade de fazê-lo. E caso se sintam desconfortáveis em responder alguma pergunta, poderão deixar de responder. Outros adolescentes e jovens participarão da pesquisa. Ela será feita em local e horário combinado entre os participantes. Para isso, você responderá um questionário sobre sua vida escolar na EJA. Este estudo não representa risco à saúde e apresenta risco mínimo de desconforto ou cansaço, uma vez que será solicitado aos(às) participantes que respondam as perguntas do questionário. Sua participação ajudará a aprofundar os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos e o processo de juvenilização.

Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá (ão) nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a

estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados em artigos, livros, revistas, mas sem identificar seus dados pessoais. Qualquer dúvida que você apresentar, será esclarecida pela pesquisadora. Você não será pago ou gratificado financeiramente pela participação na pesquisa, mas lhe garantimos o ressarcimento das despesas decorrentes da sua participação e de seu acompanhamento, se houver. Garantimos que você tem a liberdade de se recusar a participar ou desistir em qualquer momento desta pesquisa e em sendo participante, a não responder qualquer questão sem necessidade de explicação. Garantimos a sua liberdade em retirar o seu consentimento, em qualquer fase ou etapa desta pesquisa, sem qualquer penalização. Garantimos a você o direito de buscar indenização para reparação de danos imediatos ou futuros decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se houver. E você receberá uma cópia deste termo onde constará os contatos da pesquisadora para o caso de dúvidas sobre o projeto e sua participação nesta pesquisa, em qualquer momento.

II - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

Pesquisadora Responsável: Thaís Costa de Freitas
Endereço: Rua Teresina, 22, Santa Rita, Santo Antônio de Jesus-BA. CEP: 44430-408
Tel (75) 9269-7375
E-mail: thais_costa15@hotmail.com

Comitê de Ética da Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié- BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727/ E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de Funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante)

Declaro que **estou ciente e concordo em participar deste estudo**. Além disso, confirmo ter recebido uma via deste Termo de Assentimento e asseguro que tive a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

AMARGOSA, Clique aqui para inserir uma data.

_____

_____

Assinatura do(a) participante

Impressão Digital

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro conhecer todos os meus deveres e os direitos dos participantes e dos seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro, também, ter feito todos os esclarecimentos pertinentes a todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e reafirmo que o início da coleta de dados ocorrerá apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o protocolo do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

AMARGOSA, Clique aqui para inserir uma data.

_____

_____

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO (ACADÊMICO)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS ÉTICOS DA PESQUISA COM SERES HUMANOS

I - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE DA PESQUISA

O/A menor pelo/a qual o/a senhor (a) é responsável está sendo convidado (a) a participar da pesquisa cujo título é: O PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CMEJA), sob responsabilidade da pesquisadora Thaís Costa de Freitas, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB e orientação da Prof.ª Dr.ª Edinalva Padre Aguiar. Pretendemos analisar o processo da juvenilização na EJA no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, Amargosa/Bahia. E para isso gostaríamos de contar com a participação do(a) seu/sua filho(a) (ou do menor sob sua responsabilidade).

Caso você permita a participação do(a) seu/sua filho(a) ou do(a) menor sob sua responsabilidade) ele(a) responderá um questionário, algumas perguntas, sobre a vida escolar dele(a) na EJA. As perguntas serão feitas em local e horário combinado entre os participantes. Este estudo não representa risco à saúde e apresenta risco mínimo de desconforto ou cansaço, uma vez que será solicitado aos (às) participantes que respondam as perguntas do questionário. A participação do(a) seu/sua filho(a) ou do(a) menor sob sua responsabilidade ajudará a aprofundar os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos e o processo de juvenilização. Os resultados da pesquisa serão publicados em artigos, livros, revistas, mas sem identificar os dados do(a) seu/sua filho(a) (ou do menor sob sua responsabilidade).

A participação do(a) seu/sua filho(a) (ou do menor sob sua responsabilidade) não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você e/ou ele(a) poderão desistir e retirar o consentimento / assentimento. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Se você decidir retirar esse consentimento, você e seu/sua filho(a) (ou o menor sob sua responsabilidade) não terão nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora.

A participação do(a) seu/sua filho(a) (ou do menor sob sua responsabilidade) nesta pesquisa bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo

remuneração/pagamento. No caso de algum gasto resultante da participação do(a) seu/sua filho(a) (ou do menor sob sua responsabilidade) na pesquisa e dela decorrentes, ele(a) será ressarcido, ou seja, a pesquisadora responsável cobrirá todas as despesas e de seus acompanhantes, quando for o caso. Se ele(a) sofrer qualquer dano resultante da participação neste estudo, sendo ele(a) imediato ou tardio, previsto ou não, ele(a) tem direito a assistência imediata, integral e gratuita, pelo tempo que for necessário.

Ao assinar este termo de consentimento, você não estará abrindo mão de nenhum direito legal do(a) seu/sua filho(a) (ou do menor sob sua responsabilidade), incluindo o direito de buscar indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes da participação neste estudo. E você receberá uma cópia deste termo onde constará os contatos da pesquisadora para o caso de dúvidas sobre o projeto e sua participação nesta pesquisa, em qualquer momento.

II - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

Pesquisadora Responsável: Thaís Costa de Freitas
Endereço: Rua Teresina, 22, Santa Rita, Santo Antônio de Jesus-BA. CEP: 44430-408
Tel (75) 9269-7375
E-mail: thais_costa15@hotmail.com

Comitê de Ética da Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié- BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727/ E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de Funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do responsável do/a participante)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

☐ **com a participação da pessoa pela qual sou responsável.**

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

AMARGOSA, Clique aqui para inserir uma data.

_____

Assinatura do(a) responsável

Impressão Digital

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro conhecer todos os meus deveres e os direitos dos participantes e dos seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro, também, ter feito todos os esclarecimentos pertinentes a todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e reafirmo que o início da coleta de dados ocorrerá apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o protocolo do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

AMARGOSA, Clique aqui para inserir uma data.

_____

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)

QUESTIONÁRIO COM OS ESTUDANTES

I IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS

1. Sexo
( ) Masculino
( ) Feminino

2. Idade
( ) 15 anos
( ) 16 anos
( ) 17 anos
( ) 18 a 24 anos
( ) Mais de 24 anos

3. Qual cor se declara?
( ) Branco(a)
( ) Pardo(a)
( ) Preto(a)
( ) Amarelo(a)
( ) Indígena

4. Qual a sua religião?
( ) Católica
( ) Evangélica
( ) Espírita
( ) Matriz africana
( ) Nenhuma
( ) Outra:_____

5. Contando com você, quantas pessoas moram em sua casa?

( ) 2
( ) 3
( ) 4
( ) 5
( ) 6 ou mais

6. Qual a zona de sua residência?

( ) Urbana
( ) Rural

7. Você trabalha?
( ) Sim
( ) Não
( ) Nunca trabalhei

8. Qual a sua profissão?
( ) Trabalho Informal
( ) Comerciante
( ) Lavrador
( ) Doméstica
( ) Pedreiro
( ) Outra:_____

9. Qual a renda mensal aproximada (*sua e das pessoas que moram na sua casa)*?

( ) Não tem renda nenhuma
( ) Menos de um salário mínimo
( ) 1 salário mínimo
( ) 2 a 3 salários mínimos
( ) Outros_____

II ENCONTRO DOS SUJEITOS PESQUISADOS COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

10. Por que se matriculou na EJA?

( ) Para poder trabalhar
( ) Para acelerar o processo formativo
( ) Porque gosto de estudar a noite
( ) Outro(s). Qual(ias)?
_____
_____
_____

14. Qual seu grau de satisfação de estudar na EJA?

( ) Muito satisfeito
( ) Satisfeito
( ) Pouco satisfeito
( ) Insatisfeito

Justifique:_____
_____
_____

11. Quais dificuldades você encontra em estudar na EJA?

( ) Conteúdos
( ) Deslocamento
( ) Trabalho
( ) Metodologia
( ) Outro(s). Qual(ias)?
_____
_____

12. Sobre os conteúdos trabalhados na EJA, você considera?

( ) Muito relevantes
( ) Relevantes
( ) Pouco relevantes
( ) Irrelevantes
Se possível, justifique sua resposta:
_____
_____
_____

13. Gostaria de retornar ao Ensino Regular?

( ) Sim
( ) Não
Se possível, justifique sua resposta:
_____
_____
_____

15. Como você avalia as metodologias adotadas pelos professores?

( ) Muito satisfatórias
( ) Satisfatórias
( ) Pouco satisfatórias
( ) Insatisfatórias

16. Você acha que os conteúdos trabalhados em sala de aula se relacionam com sua vida (seu dia a dia)?

( ) Sim
( ) Não
Justifique:_____
_____

17. Descreva, brevemente, COMO você veio estudar na EJA.

_____
_____

Agradecemos imensamente sua participação na pesquisa.

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO (ACADÊMICO)

ROTEIRO ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO DIRETOR

Idade: _____ Formação:_____ Tempo de Atuação na Educação:_____Tempo de atuação na EJA:_____ Estado Civil:_____Tem filhos? _____ Quantos?_____ Escolarização dos pais:_____ Onde reside:_____ Constituição familiar_____ Cor:_____

DADOS SOBRE A TRAJETÓRIA DE VIDA DO DIRETOR

Fale um pouco sobre sua trajetória de vida. Como foi? Quais os momentos que mais marcaram?

Como foi sua trajetória escolar/acadêmica?

Como se tornou professor/a?

Como foi o seu encontro com a Educação de Jovens e Adultos?

DADOS DE ENCONTRO COM O CMEJA

Quanto tempo foi diretor do CMEJA? Como foi essa experiência?

Conta um pouco sobre a história do CMEJA.

Explicar um pouco o funcionamento do CMEJA.

Currículo do CMEJA?

Por que foram abertas turmas da EJA a tarde?

Explicar um pouco o número de matrículas no Censo (atas) e nas pastas dos alunos.

Como enxerga o público da EJA hoje? A presença dos jovens cada dia mais nas salas de aulas? Essa é uma realidade do CMEJA? Fala um pouco sobre?

Em sua opinião quais os maiores desafios enfrentados pela EJA hoje?

Qual importância do CMEJA para Amargosa?