

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação Básica e Docência

Mariete Menezes Amaral Rodrigues

**Jovens Adolescentes Negros e Periféricos do Ensino Fundamental
“transferidos” para EJA:**
um estudo de caso de uma escola da rede estadual de ensino de Belo
Horizonte

Belo Horizonte
2023

Mariete Menezes Amaral Rodrigues

**Jovens Adolescentes Negros e Periféricos do Ensino Fundamental
“transferidos” para EJA:**

um estudo de caso de uma escola da rede estadual de ensino de Belo
Horizonte

Dissertação apresentada ao
Mestrado Profissional em Educação
e Docência da Universidade Federal
de Minas Gerais, como requisito
para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Heli Sabino de
Oliveira

Coorientador: Prof. Dr. Ágnez de
Lélis Saraiva

Belo Horizonte
2023

R696j
T

Rodrigues, Mariete Menezes Amaral, 1965-

Jovens adolescentes negros e periféricos do ensino fundamental "transferidos" para EJA [manuscrito] : um estudo de caso de uma escola da rede estadual de ensino de Belo Horizonte / Mariete Menezes Amaral Rodrigues. -- Belo Horizonte, 2023.

148 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

[Acompanhado de Caderno de Recurso Pedagógico com o título "Sujeitos jovens adolescentes periféricos excluídos na escola sequencial e matriculados na modalidade da EJA: como construir uma pedagogia da periferia, uma proposta educativa que não exacerba o processo de periferização de corpos e sujeitos das camadas populares?". f. 116-148].

Orientador: Heli Sabino de Oliveira.

Coorientador: Ágnez de Lélis Saraiva.

Bibliografia: f. 103-106.

Anexos: f. 107-148.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Relações raciais -- Teses. 3. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 4. Estudantes negros -- Fracasso escolar -- Aspectos sociais -- Teses. 5. Estudantes negros -- Evasão escolar -- Teses. 6. Estudantes negros -- Condições sociais -- Teses. 7. Estudantes negros -- Gravidez na adolescência -- Teses. 8. Sociologia educacional -- Teses. 9. Educação de adultos -- Teses. 10. Evasão escolar na educação de adultos -- Teses. 11. Belo Horizonte (MG) -- Educação.

I. Título. II. Oliveira, Heli Sabino de, 1970-. III. Saraiva, Ágnez de Lélis, 1962-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

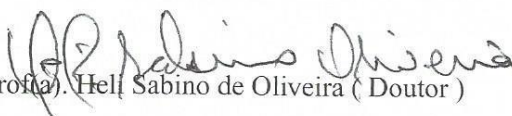
**Jovens Adolescentes Negros e Periféricos do Ensino Fundamental “transferidos”
para EJA:
um estudo de caso de uma escola da rede estadual de ensino de Belo
Horizonte**


MARIETE MENEZES AMARAL RODRIGUES


Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2023.


Prof(a). Heli Sabino de Oliveira (Doutor)


Prof(a). Walesson Gomes da Silva (Doutor)


Prof(a). Agnez de Lélis Saraiva (Doutor)

A todos que resistem e lutam por um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade da vida.

Aos caminhos que me permitiram estar aqui hoje.

Ao meu orientador, professor Heli Sabino pela acolhida, pela generosidade, pelo incentivo e por todo aprendizado.

Aos professores Ágnez Lélis Saraiva e Walesson Gomes da Silva, pelas valiosas contribuições que fizeram a este trabalho no momento de Qualificação.

A todos os professores do programa PROMESTRE por cada contribuição teórica e pelo suporte acadêmico. Aos professores Daniela Montuani e Hércules Toledo Correa pelas sugestões.

Aos colegas mestrandos pelas oportunidades de aprendizagens únicas e pelo estímulo coletivo.

A minha amiga Carolina Gessner que compartilhou comigo as angústias e alegrias de ser mestranda e, principalmente, agradeço a amizade e a irmandade nesse processo.

Aos amigos da escola Professor Affonso Neves pela disponibilidade, pelo empenho nas oficinas, pelo debate respeitoso na socialização dos achados da pesquisa.

Aos meus estagiários e à turma do PIBID que renovaram as minhas energias e muito me ensinaram.

Aos meus filhos, minha melhor parte, por todo apoio e carinho. Ao Bruno, gigante em bons sentimentos e ações, pelas ligações brindadas com os sorrisos da Maitê e Alice que durante esse processo me revigoravam. Ao Raphael pela maturidade das questões levantadas em nossas constantes reflexões e pelo incentivo diário para continuar meu percurso acadêmico. As minhas noras, filhas do coração, pelo companheirismo constante.

A minha mãe, exemplo e inspiração, minha irmã Maria Isabel por contribuir com ideias e correções.

Ao Luciano, meu companheiro de vida que compartilhou com carinho e apoio cada etapa vivida nesse processo, além de me dar todo o suporte necessário.

DEDICATÓRIA

Dedico, aqui, meu mais intenso e legítimo agradecimento aos jovens educandos presentes na minha pesquisa, que me instigaram e me fizeram aprender cada vez mais.

Alex*, jovem pardo, presente na lista, no final do ano foi orientado e convencido a procurar outra escola que oferecia a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Seu olhar desolado, com um pedido de socorro, ficou vivo em minha memória.

A escola que deveria acolher, estava obrigando aquele jovem a uma “migração perversa” do ensino sequencial convencional para a modalidade da EJA.

Alex* não iria mais estudar, já estava decidido.
(Diário de Campo – 2018)

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade compreender, por meio de um estudo de caso, a história de vida de jovens adolescentes, moças e rapazes, de 15 a 17 anos, forçados a se transferir do Ensino Fundamental diurno para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos noturno, tendo que se deslocar de seu território para outro espaço, distante de seus contextos e de suas relações sociais, condições impostas pela gravidez na adolescência no processo de três jovens estudantes do Ensino Fundamental, que não contam com creches próximas a suas residências. Os casos analisados resultaram na evasão escolar que é um dos principais desafios do ensino sequencial e da modalidade da EJA. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, com os seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada, análise documental, pesquisa bibliográfica e observação participante. Os dados coletados e a sua análise à luz do referencial teórico, constituíram a base para o plano de intervenção. Por fim, foi possível constatar que tal transferência significou a intensificação da situação de risco e vulnerabilidade social do público em questão.

Palavras-Chave: Juvenilização. IDEB. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Situações de fracasso.

ABSTRACT

The purpose of this work is to understand, through a case study, the life story of young teenagers, girls, and boys, aged 15 to 17, forced to transfer from daytime Elementary School to the Youth and Adults Education modality at night, having to move from their territory to another space, far from their contexts and social relationships and the conditions imposed by teenage pregnancy in the process of two young students of Elementary School, who do not have the presence of daycare centers nearby of their residences. The cases analyzed resulted in school dropout, which is one of the main challenges of sequential teaching and the EJA modality. The methodology used was the case study, with the following instruments: semi-structured interview, document analysis, bibliographical research and participant observation. The collected data and its analysis in the light of the reference theoretical, formed the basis for the intervention plan. Finally, it was possible to verify that such transfer meant the intensification of the risk situation and social vulnerability of the public in question.

Keywords: Juvenilization. IDEB. Youth and Adults Education (EJA). Failure situations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Censo escolar "a"	20
Gráfico 2 - Censo escolar "b"	20
Gráfico 3 - Gravidez na adolescência escola estadual.....	21
Gráfico 4 - Gravidez na adolescência 2018.....	22
Tabela 1 - Evolução do número de matrículas 15 a 17 anos na EJA-EF na RME-BH	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFASOL - Programa Alfabetização Solidária

BH – Belo Horizonte

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEB - Câmara de Educação Básica

CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba

CME - Conselho Municipal de Educação

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

COVID-19 - coronavirus disease 2019

CPC - Centro Popular de Cultura

CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

CREDOC - Crédito Educativo

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EUA - Estados Unidos da América

FAE - Faculdade de Educação

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FGV – Fundação Getúlio Vargas

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP - Movimento de Cultura Popular, ligado à Prefeitura de Recife-PE

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MS - Mato Grosso do Sul

ONU - Organização das Nações Unidas

PAS – Programa de Alfabetização Solidária

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PROMESTRE - Mestrado Profissional em Educação e Docência

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SMED - Secretaria Municipal de Educação

SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

TRS - Teoria das Representações Sociais

UNE - União Nacional dos Estudantes

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

USIMINAS - Usinas Siderúrgicas de Minas Gerais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 A PESQUISADORA E O LUGAR DE ONDE SE FALA	17
CAPÍTULO 01 - A PESQUISA E A PESQUISADORA: ENTRELACAMENTO ENTRE PRÁTICAS EDUCATIVAS, EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA	25
CAPÍTULO 02 - ESTUDO DE CASO COMO PARTE INTEGRANTE DE UMA PESQUISA QUALITATIVA: DA CONSTRUÇÃO DA PERSPECTIVA TEÓRICO CONCEITUAL À CONSTRUÇÃO DO PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO	33
2.1 PERSPECTIVA TEÓRICO: QUESTÃO RACIAL E RELAÇÕES DE GÊNERO E SUAS IMPLICAÇÕES COM SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR	33
2.2 O PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO: DILEMAS EM SE PRODUIR CONHECIMENTO EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	39
CAPÍTULO 03 - EJA COMO POLÍTICA AFIRMATIVA: DOS EXCLUÍDOS NA ESCOLA AOS EXCLUÍDOS DA ESCOLA.....	43
3.1 PRIMEIRO PERÍODO: DAS CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO À GESTÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR.....	44
3.2 O MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO – MOBRAL: O AUTORITARISMO NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS (1964-1984)	51
3.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ATUALIDADE	53
3.4 JOVENS ADOLESCENTES NA EJA: O ESTADO DA QUESTÃO.....	61
CAPÍTULO 04 - TRANSFERÊNCIA OU EXPULSÃO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE DIZ A PESQUISA DE CAMPO A ESSE RESPEITO	72
4.1 JUVENTUDES E EDUCAÇÃO: ENFOQUES CONCEITUAIS	73
4.2 SUJEITOS DA PESQUISA: MÃES-ADOLESCENTES E JOVENS-ADOLESCENTES NEGROS PERIFERIZADOS	76
4.3 JOVENS ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA QUESTÃO (FALTA) DE POLÍTICA PÚBLICAS	81
4.4 SUJEITOS PERIFÉRICOS E PERIFERIZADOS: O ESTUDO DE CASO	86
CAPÍTULO 05 - RECURSO EDUCATIVO: JUVENTUDES ESQUECIDAS PELA EDUCAÇÃO E PELAS POLITICAS PÚBLICAS.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
ANEXOS	107
ANEXO A - QUESTIONÁRIO PARA JOVENS.....	110
ANEXO B- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM JOVENS DA EJA .	110
ANEXO C- DEPOIMENTOS E HISTÓRIAS DE PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	110
ANEXO D- CADERNO DE RECURSO PEDAGÓGICO	116
Caderno de apoio pedagógico aos/às professores/as da EJA	118
INTRODUÇÃO	120
APRESENTAÇÃO.....	121
1- CAUSO PEDAGÓGICO – O "endereço" como critério de seleção	122
1.2- DISCRIMINAÇÃO POR ENDEREÇO - Mal-Estar, Medo e Mortes entre Jovens das Favelas e Periferias .	

1.3- Etnografia do bairro São Francisco	
1.4- Sugestão de atividades	
2- ADOLESCÊNCIA PRIMEIRO – gravidez depois	132
2.1 CAUSO PEDAGÓGICO – RELATOS – meninas mães	
2.2 - Gravidez na adolescência: um debate sincero e importante	
2.3 – Sugestão de atividades	
3- JOVENS ADOLESCENTES NEGROS E PERIFÉRICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL “TRANSFERIDOS” PARA EJA	136
3.1- CAUSO PEDAGÓGICO - Relatos dos adolescentes transferidos para a EJA	
3.2- Sugestão de atividades	
4- PROPOSTAS DE OFICINAS PEDAGÓGICAS - As oficinas pedagógicas como recurso educativo	140
OFICINA 1 - Percurso e história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	
OFICINA 2 - Juvenilização da EJA	
OFICINA 3 - Realidade social brasileira	
5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148

1. INTRODUÇÃO

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.” (Paulo Freire)

Paulo Freire (1998), ao desenvolver o conceito de educação bancária, chamou-nos a atenção para um aspecto importante: o conhecimento escolar, quando visto como uma coisa ou como uma ideia, como nos querem fazer crer grupos conservadores, deixa de considerar a dinamicidade da sociedade e o caráter ativo dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem. O conhecimento escolar, abstraído de seus contextos de produção, torna-se asséptico, perdendo seu caráter relacional e político. Por sua vez, pensar o processo de escolarização – desvinculado dos sujeitos aos quais se destina o fazer pedagógico de seus contextos – implica pensar num currículo sem vida, sem significado e sem sentido. Afinal de contas, aprende-se, por necessidade aprende-se para se constituir como sujeitos sociais.

Confesso que tais preceitos freireanos passaram a ter sentido para mim somente nos últimos anos, depois de retornar à escola pública da rede estadual de Minas Gerais, conforme veremos no primeiro capítulo. Até então, o meu conhecimento escolar era visto como listas de conteúdos, como um conjunto de saberes expressos nos livros didáticos, bem como competências e habilidades declarados pelas propostas curriculares oficiais.

Durante décadas, concebia o conhecimento escolar e o currículo como ideia e coisa. Todavia, estudos recentes me permitiram compreender como a reificação do currículo escolar esconde interesses de classe, raça e gênero, impedindo que se examine suas implicações com processos sociais que perpetram injustiças sociais e desigualdades entre pessoas, grupos e nações. Um dos pensadores que me auxiliou no processo de complexificação do currículo escolar, propiciando que eu pudesse notar seu caráter relacional e enviesado foi o educador gaúcho Tomaz Tadeu da Silva. O autor destaca que

é o próprio conhecimento e o próprio currículo que devem ser vistos como produtos de relações sociais. O conhecimento e o currículo não são coisas, como noções de “conteúdos” – tão entranhada no senso comum educacional – nos leva a crer. O conhecimento e o currículo corporificam relações sociais.

Isso significa não apenas ressaltar seu caráter de produção, de criação, mas, sobretudo, seu caráter social. Eles são criados através de relações sociais particulares entre grupos sociais interessados. Como tal, eles trazem a marca dessas relações e interesses (SILVA, 1996, p. 202).

O mesmo autor, em outro trabalho (SILVA, 2005), retoma o debate sobre as implicações da reificação do currículo e do conhecimento escolar. Para ele,

duas concepções principais sobre conhecimento têm dominado o pensamento sobre o currículo e sua prática: o conhecimento como coisa e o conhecimento como ideia, abstração – obviamente, elas estão estreitamente vinculadas. A primeira delas é, talvez, a mais difundida e persistente. Tem até sua expressão visual nas famosas listas de conteúdo. As listas de conteúdos não estão menos cristalizadas. O conhecimento não está menos cristalizado. O conhecimento não é apenas uma coisa, mas uma coisa abstrata, ideal. Seu aspecto abstraído, idealizado, facilita a realização do objetivo da educação expresso na metáfora do transporte: coisas ideias, abstratas, só podem passar de cabeça para cabeça (SILVA, 2005, p. 193).

A educação bancária constitui, em certo sentido, a materialização da concepção de conhecimento tido como ideia, como abstração do real. Assim, para transmitir certo conhecimento, a narração se torna a tônica do processo educativo. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire descreve essa concepção como quase uma enfermidade educacional.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. **Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade** em que se engendram em cuja visão ganhariam significação (FREIRE, 2021, p. 79-80).

O autor apresenta a educação bancária como pedagogia opressora, que apaga a história e as experiências dos sujeitos aos quais se destina o fazer pedagógico. Para elucidar, enumera 10 pontos que caracterizam a educação bancária.

- a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) O educador é o que diz a palavra, os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;

- f) O educador é o que opta e prescreve sua opção, os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) O educador escolhe o conteúdo programático, os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2005, p. 82).

A educação bancária colabora, assim, com a concepção de que o conhecimento escolar e o currículo sejam uma ideia, que pode ser transmitida pelo professor aos educandos. Seu irmão siamês (o conhecimento como objeto) ganha forma e vida por meios de documentos oficiais (como a BNCC) e com conteúdo, competências e habilidades exigidas por exames nacionais como o ENEM, por exemplo.

Mas nem o conhecimento nem a cultura podem ser reduzidos à categoria de coisas. Isso equivaleria a conceber a sociedade como estática e o indivíduo como passivo. Em vez disso, o conhecimento e a cultura dizem respeito, fundamentalmente, como produção, ao fazer algo com as coisas. Consequentemente, também o currículo é centralmente produtivo. Conceber o conhecimento, a cultura como produtivos permite destacar seu caráter político e seu caráter histórico: podem-se fazer diferentes coisas e coisas dissidentes com eles, e essas atividades podem variar, de acordo com épocas e situações (SILVA, 2005, p. 193).

Ao estabelecer relação entre formação de identidades sociais, o autor nos chama atenção para a não neutralidade do currículo.

O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que preexistia à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre indivíduo, nos constitui como sujeito – sujeitos muito particulares. Pode-se dizer, assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais (SILVA, 2005, p. 195).

Apesar de o autor se apoiar em categorias de análises educacionais, como o conceito de educação bancária e currículo como campo disputado, passei a compreender empiricamente o currículo e o conhecimento escolar como elementos que constituem identidades e subjetividades recentemente,

precisamente quando volto meu olhar, depois de anos de docência, para jovens adolescentes do Ensino Fundamental que foram obrigados a se transferir para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Como veremos mais adiante, percebi, ao regressar à escola pública em tempos recentes, a dificuldade dos professores (inclusive eu) de compreender as razões pelas quais jovens adolescentes resistem aos conhecimentos e ao currículo escolar, confrontando a legitimidade dos saberes escolares e a autoridade docente. Refiro-me aos jovens do sexo masculino e negros, com idade entre 15 e 17 anos, que foram “convidados” a se transferir para outra escola, a fim de concluir, no turno noturno, o Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Cumpre destacar que se tratam de estudantes negros, oriundos de áreas segregadas, marcadas pelo preconceito por endereço. Por meio de relatos desses jovens adolescentes, pude compreender a imbricação entre currículo escolar e o processo de construção de identidade sociais juvenis degradadas.

A primeira constatação acerca da transferência do Ensino Fundamental para a EJA está relacionada à questão de insegurança e à intensificação do medo nos jovens negros adolescentes, que já viviam em situações de violações de direitos. Tais jovens, negros em sua totalidade, que estudavam no diurno, passam ao turno noturno para dar continuidade aos seus estudos, a se deslocar, à noite, por áreas dominadas pelo tráfico, rodeadas por pessoas usuárias de drogas ilícitas até chegar em uma das principais avenidas da cidade, onde se localiza a escola.

A segunda constatação concernente à “transferência” do Ensino Fundamental para a EJA diz respeito à gravidez de jovens adolescentes, que buscam afirmar seu lugar na família e no grupo social. A chegada de um recém-nascido a um território em que não possui creche implica na transferência para EJA e, na maioria das vezes, na evasão escolar.

Frente ao exposto, é possível observar que tanto a questão racial quanto as relações de gênero se apresentam como elementos constitutivos do objeto de pesquisa: a transferência de jovens adolescentes do Ensino Fundamental para Educação de Jovens e Adultos. Nesse viés, esta dissertação de mestrado tem por objetivo analisar a “transferência” de jovens adolescentes do Ensino Fundamental para Educação de Jovens e Adultos, tendo como pano de fundo

depoimentos de jovens adolescentes. Suas histórias de vida nos permitirão dar visibilidade a situações de fracasso escolar não percebidas, geralmente, por professoras e professores imersos numa estrutura educativa que coloca os estudantes do Ensino Fundamental do segundo segmento em um segundo plano. O foco das narrativas dos/as jovens adolescentes incide sobre as implicações do deslocamento de um território para outro, bem como sobre os impacto dessas transferências no cotidiano social desses jovens.

Nesse seguimento, posso afirmar que minha curiosidade epistemológica não decorre apenas de uma percepção empírica de alguém que trabalha em uma escola pública em uma área periférica. Tal concepção, decorrente da vulgarização do positivismo, assevera que a pesquisadora e o pesquisador são pessoas neutras, cuja função principal é descrever e analisar, de forma objetiva e imparcial, a organização social e as interações de grupos.

Ocupando epistemologicamente uma posição privilegiada, tais atores sociais cumpriram o papel de separar conhecimento científico, tido como único válido e rigoroso, de outras formas de saber, descritas como pertencentes ao senso comum. Para Mellucci (2005), tal perspectiva é, no entanto, falaciosa, já que quem realiza uma atividade de pesquisa se encontra enredado em relações sociais e em relação ao próprio campo que observa. Enfim, trata-se de algué que faz parte do campo de observação. Para a antropóloga Ruth Benedict,

nenhum ser humano olha para o mundo com os olhos puros, mas o vê modificado por um determinado conjunto de costumes, instituições e maneiras de pensar. Mesmo em suas sondagens filosóficas, ele não pode ir além destes estereótipos (2013, p. 35).

Assim, é fundamental que eu reconstruo minha trajetória como docente.

Em razão disso, apresento, a seguir, em linhas gerais, minha inserção no campo educacional e o processo de construção do objeto de pesquisa. No primeiro capítulo, aprofundo esse ponto, destacando um percurso pedagógico social.

1.1 A PESQUISADORA E O LUGAR DE ONDE SE FALA

Minha relação com as redes públicas e privadas de ensino suscita algo curioso, análogo à constituição de um sanduiche. Início minha profissionalidade docente na década de 1990 numa escola pública, tendo que me afastar para trabalhar na rede privada por mais de duas décadas e retorno à escola pública para encerrar meu ciclo como professora de História.

Vivi nos primeiros anos de docência, na escola pública, um período de efervescência pedagógica, resultado de uma reforma educacional denominada Escola Plural. Recordo-me que, naquela época, pelo menos na escola onde lecionava, havia um ambiente de aprendizagem, reconhecimento da autoridade pedagógica e turmas organizadas por alunos em conformidade com faixa etária de seus respectivos ciclos de formação. Nos anos em que trabalhei em escolas privadas, os trabalhos coletivos e interdisciplinares não eram estimulados, pelo menos na mesma proporção em que eram vivenciados na escola onde lecionei na rede municipal. Contudo, nada se comparava à materialidade das escolas privadas.

As salas de aula, com Datashow, ar-condicionado, carteiras ergonômicas, tela multimídia e interativa, era uma realidade bastante distinta das escolas públicas que havia lecionado até então. Agora, ao retornar à escola pública depois de quase duas décadas, observo uma situação diametralmente oposta àquela que havia deixado: a) alunos desinteressados pelas atividades escolares; b) falta de ambiente para a aprendizagem; c) desrespeito com e pelos professores; d) grande distorção idade-série; e) alunos retidos; f) alunos em situação de dependência em até três disciplinas; g) infrequência e h) evasão escolar. Em suma, um cenário bem diferente daquele que povoava a minha memória.

Notei, também, que eu era outra professora, com novos olhares e interesses. O primeiro ponto que passei a olhar com mais detalhe era o contexto escolar. A nova escola, embora situada em um bairro na Regional Pampulha, em Belo Horizonte, caracterizado pela presença de pequenas fábricas, atendia estudantes oriundos de vilas, favelas e aglomerados que se instalaram às margens do anel rodoviário.

Venci o meu preconceito que eu tinha por endereço e decidi visitar esses novos estudantes. Surpreendi-me com as condições de moradia, com a organização familiar e com as ausências de elementos básicos de

subsistência. Para quem vive em um barraco, com pouco mais de 40 metros quadrados, com quase dez pessoas, o espaço escolar era gigante, convidativo para jovens adolescentes extravasarem os limites impostos pelo cotidiano.

Contudo, para a maioria dos profissionais docentes, a injustiça social não era vista como problema a ser enfrentado na luta pela construção de uma escola de qualidade. Pelo contrário, a bagunça e o desinteresse eram as causas do suposto fracasso escolar. Por várias vezes, ouvi na sala dos professores as seguintes afirmações: “esses alunos não têm solução, não querem nada, não sabem nada”; “esses alunos só vêm para a escola para bagunçar”; “esses alunos-problema deverão ser remanejados para a EJA”.

Assim, constatei, empiricamente, que a maioria dos educandos estava fadada à situação de fracasso escolar no Ensino Fundamental voltado para a criança e o adolescente. As falas dos professores, de forma nítida para mim, não colocavam em evidência, em nenhum momento, os aspectos pedagógicos, como a ausência de uma política de formação continuada, e das condições inadequadas de trabalho, como as salas superlotadas, a rotatividade de professores contratados que gera uma falta de vínculo do professor com a escola, e as questões sociais e econômicas que tangenciam o processo educativo.

A minha inquietude com tal situação fez-me buscar a história desses sujeitos que são rejeitados pela escola e “convidados” para ir para a EJA. Muitos são jovens negros, oriundos das Vilas Sumaré, Maloca e Aldeia, enfim, crianças e adolescentes em situação de pobreza, vítimas de toda espécie de abusos, de familiares às institucionais. Trata-se, em outras palavras, de jovens criados soltos, sem experiência de liberdade. Como salienta Paro (1998), a liberdade para os homens não se apresenta naturalmente, mas é construída em colaboração com outros.

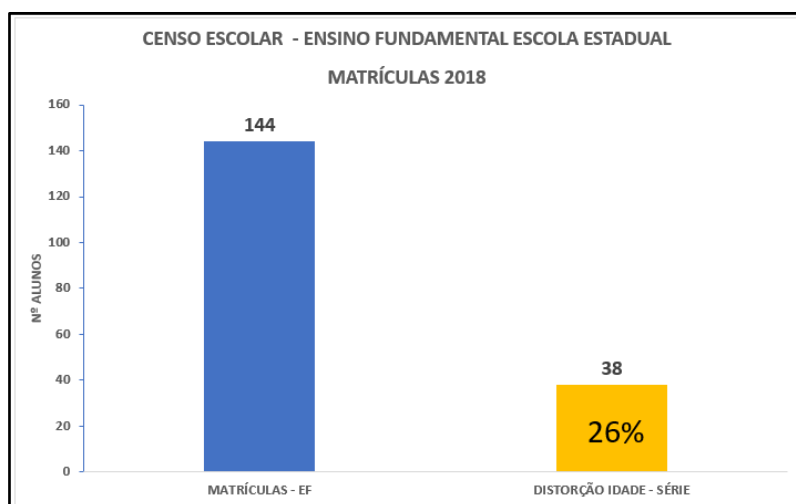
Jovens criados soltos, não receberam o apoio e os cuidados da família. A despeito disso, eles foram inseridos em um contexto de escolarização marcados por rituais e por uma cultura escolar excludente e elitista.

Dessa forma, esses jovens, em sua maioria, não encontram motivação para permanecerem no ambiente escolar. Por um lado, possuem idades incompatíveis com a série nas quais estão matriculados. Por outro, as práticas pedagógicas docentes não tocam suas expectativas existenciais, o que acaba

afetando sua autoestima. Com efeito, eles se recusam a participar de atividades avaliativas, pois já sabem que o resultado será insatisfatório.

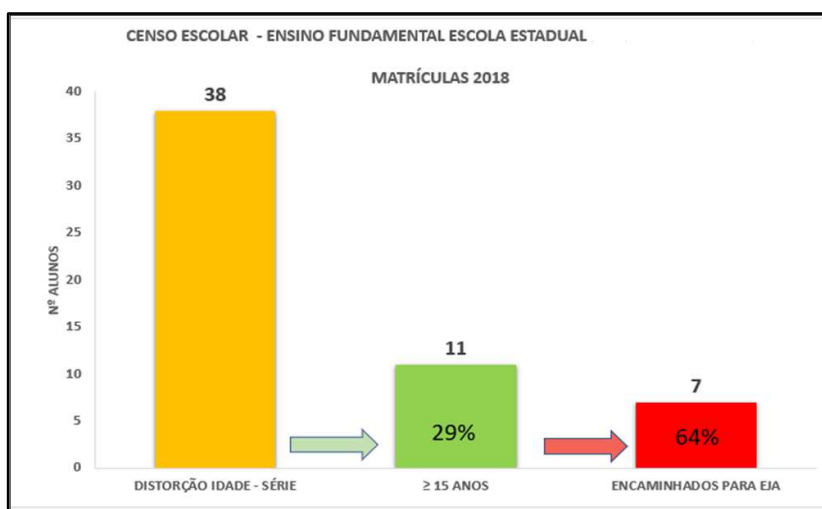
Os dados obtidos na secretaria da escola em que esta pesquisa foi realizada, revelam que há uma população de 144 alunos do Ensino Fundamental, com idade entre 15 e 17 anos, sendo que 38 se encontravam em distorção idade/série, 11 tinham idade igual ou maior que 15 anos e 7 foram encaminhados para a EJA no ano de 2018. Dentre esses sete alunos, apenas um é de cor branca e só uma é mulher; os demais são homens, negros e seis são moradores das comunidades em torno do anel rodoviário, os quais vivem em situação de pobreza e vulnerabilidade. Veja gráfico 1.

Gráfico 1 - Censo escolar "a"



Fonte: Elaborado pela autora. Base dos dados 2018.

Gráfico 2 - Censo escolar "b"



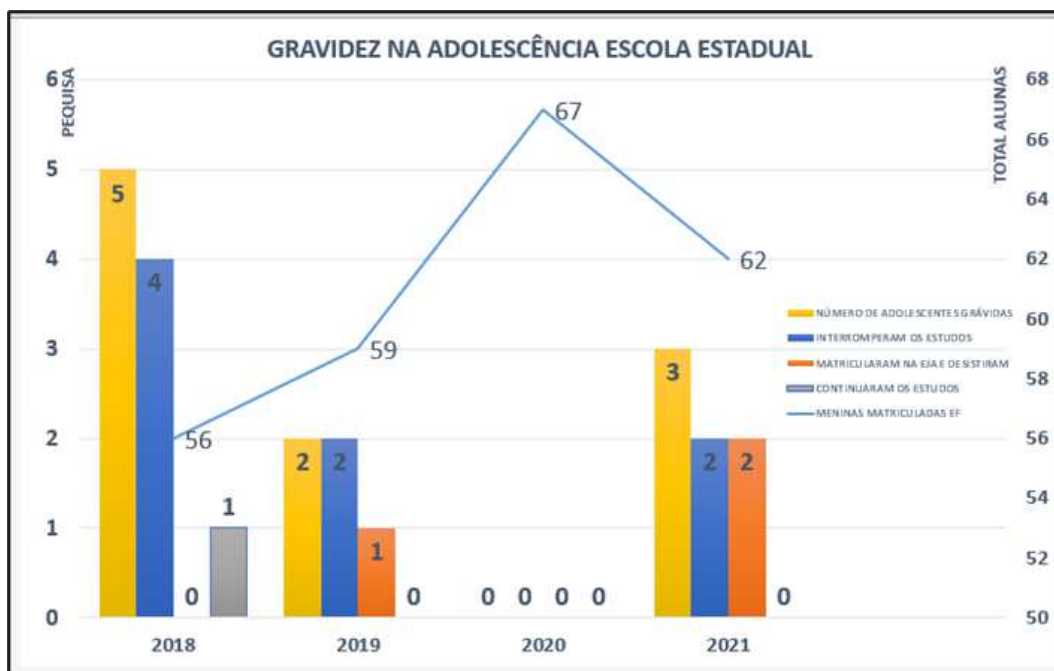
Fonte: Elaborado pela autora. Base dos dados 2018.

Desde então, passei a observar a lista, criada pela gestão escolar, para que professores indiquem nomes de estudantes para serem “transferidos” para a EJA. Os resultados dessa pesquisa exploratória são curiosos: **a maioria dos estudantes que se encontram em situação de fracasso escolar são negros e do sexo masculino.**

Tendo em vista que esses alunos pertencem ao mesmo meio social, surgiram os seguintes questionamentos: quais fatores contribuem para esse resultado? Por que os discentes negros têm sido excluídos do direito à aprendizagem no Ensino Fundamental? Além disso, quais motivos levam os meninos serem reprovados com mais frequência do que as meninas?

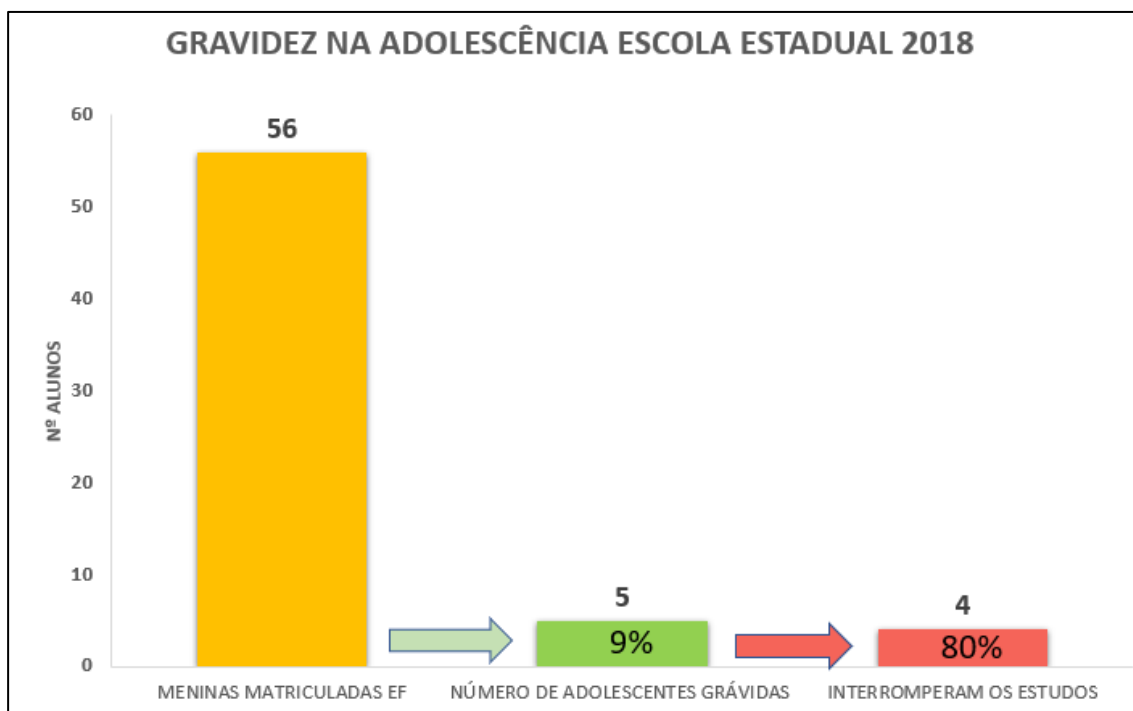
A “transferência” das jovens adolescentes para a EJA não é feita, de modo geral, via lista. **Elas são forçadas a saírem do Ensino Fundamental diurno em decorrência de gravidez.** Os gráficos, na sequência, elucidam a ocorrência da gravidez em termos de quantidade e consequências em relação à permanência na escola.

Gráfico 3 - Gravidez na adolescência escola estadual



Fonte: Elaborado pela autora. Base dos dados 2018 a 2021.

Gráfico 4 - Gravidez na adolescência 2018



Fonte: Elaborado pela autora. Base dos dados 2018.

Após expor tais gráficos, acentuamos que o objetivo geral deste trabalho consiste em examinar, por meio de um estudo de caso, o processo de escolarização de jovens adolescentes, moças e rapazes, estudantes de uma escola pública periférica, “transferidos” para Educação de Jovens Adultos, tendo como referência relações de gênero e de raça.

Nesse escopo esta pesquisa tem como objetivos específicos: examinar a trajetória escolar de dois estudantes negros do sexo masculino e as consequências da transferência para Educação de Jovens e Adultos; compreender o peso da maternidade na vida de três jovens adolescentes no processo de escolarização e as consequências da transferência para Educação de Jovens e Adultos; e construir um recurso educativo que apresente, por um lado, a condição juvenil adolescentes negros e as consequências da maternidade no processo de escolarização de jovens adolescentes “transferidas” para EJA; por outro lado, organizar uma formação continuada com professores e coordenadores da escola onde será realizado o estudo de caso.

Organizada em cinco capítulos, esta dissertação aborda inicialmente a trajetória da pesquisadora. Como se trata de um pesquisa que busca contestar o *status quo*, bem como provocar transformações profundas no currículo da escola onde se realizou a pesquisa, procuro explicitar o lugar de onde fala a pesquisadora. Afinal de conta, meus percursos e percalços permitem que se compreendam não somente os itinerários traçados nesta pesquisa, mas principalmente minha identificação com a escola pública e com os sujeitos negros e periféricos que se trata a dissertação que ora apresento.

O segundo capítulo busca explicitar onde, quando, com quem e com quais instrumentos, desenvolvi o processo de construção de dados e informações, ou seja, explora o percurso metodológico. Além da entrevista semiestruturada em profundidade, busquei observar o cotidiano escolar, tomando como referência, a lista de estudantes que a serem “transferidos” para EJA. Para analisar os dados, tomei como base a Análise do Conteúdo, Bardin (1998).

O terceiro capítulo aborda a Educação de Jovens e Adultos, destacando a genealogia e suas funções, bem como seu processo de juvenilização em tempos recentes. A Educação de Jovens e Adultos, tributária da Educação Popular, remonta às lutas pelo direito à educação daqueles e daquelas que tiveram seu direito negado na infância e na adolescência. Nessa perspectiva, a EJA se destina às pessoas que foram excluídas da escola.

O quarto capítulo examina, por um lado, as histórias de vida de dois jovens adolescentes do Ensino Fundamental, que foram transferidos para a EJA. O intuito é construir retrato sociológico desses sujeitos, buscando compreender os lugares que ocupam na família, na escola e na comunidade. Por outro lado, busco compreender as condições impostas pela gravidez na adolescência no processo de três jovens estudantes do Ensino Fundamental, que não contam com a presença de creches próximas a suas residências.

O quinto capítulo apresenta o recurso educativo. Fruto de três oficinas temáticas, ocorridas entre os meses de agosto e outubro, o aludido material tem por objetivo apresentar uma proposta de organização curricular que leve em consideração os sujeitos e seus contextos. A primeira oficina trata dos fundamentos da EJA, visando compreender suas origens e funções. A segunda oficina aborda o aumento da presença de jovens de 15 anos na EJA,

destacando sua possível relação com a consolidação do IDEB como instrumento de aferição de qualidade educacional. As políticas de responsabilização podem estar acirrando as ações que visam à correção de fluxo, aprofundando os processos de discriminação com o descarte de jovens periféricos, empobrecidos e negros da escola convencional para a EJA. O encaminhamento deles para a modalidade EJA tem se tornado crescente, gerando inúmeros conflitos em uma modalidade de ensino já marcada por “certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122). Por último, a terceira oficina trata dos resultados propriamente dito da pesquisa de campo. O intuito é pensar estratégias para acolher jovens periféricos, que já possuem trajetórias marcadas pela negação de direito.

Nas Considerações Finais, depois de retomar os principais pontos abordados no trabalho, apresento os achados da pesquisa. A expulsão do Ensino Fundamental para Educação de Jovens e Adultos faz parte de um processo de periferização de sujeitos que têm tido suas histórias marcadas pela segregação e pela violação de direitos. Em certo sentido, a expulsão das mães-adolescentes e de jovens negros do ensino fundamental para EJA constitui um dos aspectos basilares do Estatuto da Criança e do Adolescente, que celebra a proteção integral dos sujeitos da pesquisa.

CAPITULO 01 - A PESQUISA E A PESQUISADORA: ENTRELAÇAMENTO ENTRE PRÁTICAS EDUCATIVAS, EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA

É contando história, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido ao que nos acontece que damos a nós próprios uma identidade no tempo (Jorge Larossa).

Sou a caçula de nove irmãos. Cresci no interior de Minas Gerais, ouvindo minha mãe dizer que mulher precisava ter independência financeira, que antes de um companheiro, ela devia ter um bom emprego, para ter liberdade de escolha, para ter espaço. Minha mãe, nascida em 1926, já me dava lição de empoderamento sem mesmo saber o que era isso. E para mostrar que ela também sabia ser “recatada e do lar”, conforme toda a sua geração, sugeriu-me ser professora, pois assim eu poderia trabalhar durante meio período apenas, o que permitiria conciliar a jornada de trabalho com os afazeres domésticos, ou seja, cuidar da casa e da família no outro período do dia.

E assim me tornei professora. As séries iniciais do Ensino Fundamental I e a Educação Especial foram as minhas primeiras experiências, ainda na década de 1980, em escolas públicas periféricas de Belo Horizonte e Contagem, tinha 18 anos quando assumi a primeira turma. Novata, não tive escolha. Fiquei com a turma mais indisciplinada e que apresentava as maiores dificuldades de aprendizagem. A primeira orientação que recebi é que eu fosse bastante enérgica e me mostrasse brava. Suponho que tenha recebido tal orientação em virtude do contexto em que a escola se encontrava. Isso porque o cenário educacional em que dei meus primeiros passos como docente era marcado por carências materiais e, sobretudo, por violência de toda ordem. Não obstante, mesmo sem experiência e recebendo orientações para que não me envolvesse com as questões dos educandos, sempre estive atenta e pronta para escutá-los.

Dessa maneira, numa comunidade que recebia o nome depreciativo de Beco Troca Tapas (Bairro Parque São João), município de Contagem, tive uma experiência desafiadora: alfabetizar os educandos por meio de palavras geradoras extraídas de seu próprio contexto. Com efeito, tive que me apropriar de expressões grosseiras, indelicadas usadas pelos educandos, para introduzir

o sistema de escrita alfabética. Não foi fácil ter que proferir espontaneamente palavras que não faziam parte do meu cotidiano, seja porque feriam meus princípios éticos morais católicos, seja porque parecia-me deselegante para uma educadora de crianças proferir tais palavras. Todavia, o resultado foi positivo, pois muitos aprenderam a leitura de sílabas e a escrita de palavras. Trabalhamos, também, na perspectiva da formação dos educandos, os conteúdos atitudinais e os valores, utilizando as expressões orais que os educandos usavam com frequência na sala de aula.

Apesar de ter sido bem-sucedida em minha primeira experiência docente, tive que alterar meus planos como educadora. Meu marido, engenheiro florestal, recebeu uma promoção irrecusável, tendo, porém, que se transferir para o norte de Minas. Recém-casada, cursando Estudos Sociais, não me restou alternativa, senão renunciar à primeira experiência docente, bem como abandonar a faculdade. Cumpre destacar que integrei a última turma que ingressou no curso de Estudos Sociais, em 1984, ano da luta pelas Diretas Já¹. Importa lembrar que se trata de um período marcado por lutas em todos os setores sociais, especialmente na educação pública, que ainda não era concebido como direito. Nesse contexto, destaco a luta por uma nova proposta curricular para o ensino de História e o fim do curso de graduação em Estudos Sociais.

Em Rio Pardo de Minas, região atendida pela SUDENE², tive a oportunidade de ter minha primeira inserção com a educação de adultos. Refiro-me à experiência que tive na Fundação Educar³ em uma turma de

¹ “Diretas Já” foi um movimento popular ocorrido entre os anos de 1983 e 1984 que defendia a aprovação, no Congresso Nacional, da Emenda Constitucional 05/1983, proposta pelo deputado federal Dante de Oliveira (PMDB/MS) para a realização de eleições presidenciais diretas em 1985. Tal movimento reuniu diversas lideranças políticas, artistas, intelectuais e realizou diversos comícios em várias capitais brasileiras. Era a primeira vez, desde 1968, que a população se mobilizava para ir às ruas fazer manifestação. (<https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadosbrasil/diretas-ja.htm>)

² A Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), criada pela Lei no 3.692, de 15 de dezembro de 1959, foi uma forma de intervenção do Estado no Nordeste, com o objetivo de promover e coordenar o desenvolvimento da região. Sua instituição envolveu a definição do espaço que seria compreendido como Nordeste e passaria a ser objeto da ação governamental: os estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e parte de Minas Gerais. A criação da SUDENE resultou da percepção de que, mesmo com o processo de industrialização, crescia a diferença entre o Nordeste e o Centro-Sul do Brasil. Tornava-se necessário, assim, haver uma intervenção direta na região, guiada pelo planejamento, entendido como único caminho para o desenvolvimento. (CPDOC | FGV Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil)

³ A Fundação Educar foi criada em 1985 e, diferentemente do Mobral, passou a fazer parte do Ministério da Educação. A Fundação, ao contrário do Mobral que desenvolvia ações diretas de alfabetização, exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para execução de seus programas. Essa política teve curta duração, pois em 1990 – Ano Internacional da Alfabetização – em lugar de se tomar a alfabetização como prioridade, o governo Collor extinguiu a Fundação Educar, não criando nenhuma outra que

quatro senhoras que (re)descobriram a escola e venceram o “preconceito de ciclo de vida”. Elas não estudaram na infância, tiveram que trabalhar desde muito cedo, além disso nasceram em um tempo em que a escola não era obrigatória. A cada letra desenhada com esmero, a cada soma acertada, alegrava o meu jovem coração de professora. As minhas noites em sala de aula foram de muito aprendizado, aquelas senhorinhas com suas experiências de vida, ensinaram-me muito mais do que aprenderam.

Percebendo a necessidade de uma escola infantil na cidade, junto com outra professora, montamos a Escola Infantil Pingo de Gente, que funcionava no turno vespertino e atendia crianças de 4 e 5 anos, os filhos da elite da sociedade local⁴. Conhecedoras da realidade das crianças empobrecidas do morro (periferia da cidade), decidimos que o turno matutino da escola seria o espaço destinado à pré-escola, expressão usada na época para designar práticas educacionais voltadas para a infância. Fomos, assim, de casa em casa, apresentando nossa proposta para os responsáveis legais. Através da Fundação Educar conseguimos merenda e uma cantineira para atender os pequenos que viviam no morro e agora frequentavam a escola do centro, com atividades diversas, tanque de areia e piscina. Foram três anos de muito aprendizado e a sensação de cumprir a tarefa como educadora.

Mais uma vez, a oportunidade de trabalho para meu esposo nos fez mudarmos de cidade, tendo que voltar novamente para Belo Horizonte, a capital de nossos planos conjugais. Em razão disso, encerro a faculdade que havia iniciado. Assim, graduei-me em História – pela Pontifícia Universidade Católica – PUC, MG – com o apoio financeiro do Crédito Educativo⁵.

Durante a faculdade, entre 1988 e 1990, tornei-me mãe de dois meninos. Nesse ínterim, optei por me dedicar aos estudos e à maternidade.

assumisse suas funções. Tem-se, a partir de então, a ausência do Governo federal como articulador nacional e indutor de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil. (SOARES, Leôncio, **BRASIL ALFABETIZADO EM FOCO, PGM 1 – Alfabetização de Jovens e Adultos: um pouco da História.**)

⁴ A elite local era formada pelos grandes latifundiários da região, políticos, funcionários dos bancos e de empresas madeireiras instaladas na região.

⁵ O crédito educativo foi criado pelo governo federal, em 1976, para ajudar alunos carentes. Até a Constituição de 1988, com o nome de Programa de Crédito Educativo (CREDUC), era financiado com recursos de um Fundo de Assistência Social, derivado de rendimentos de loterias. (crédito educativo – Educa Brasil)

Pela primeira vez, não exercia a docência. Contudo, não deixei de me dedicar à qualificação profissional.

Aprovada em um concurso público para turmas dos anos finais do 1º e do 2º graus⁶, iniciei, em 1991, minha trajetória como professora de História na rede municipal de Belo Horizonte, na regional Barreiro. É importante salientar que minha trajetória docente foi marcada por rupturas e discontinuidades. Embora tendo me adaptado bem à escola em que havia tomado posse, antes mesmo de completar cinco anos de trabalho tive que lidar com o imprevisto: a demissão de meu marido na empresa que havia trabalhado por quase uma década. Assim, depois de nove meses desempregado, sem perspectiva de trabalho em Belo Horizonte, ele conseguiu uma oportunidade na cidade de Imperatriz, no Maranhão.

Ter que renunciar ao concurso que prestara e para o qual fui aprovada era algo que me gerava muito sofrimento. Migrar para outro estado, em outra região, causava-me certa ansiedade e medo em relação ao inesperado. Para mitigar tais sentimentos, decidi pedir licença sem vencimento para acompanhamento de cônjuge. Assim, pude administrar as incertezas que se abateram sobre mim. De qualquer forma, teria que me reinventar.

Tive um choque cultural. Ter que me adaptar a estilos de vida diferentes dos meus, bem como lidar com grandes desigualdades sociais me assustou. A cidade de Imperatriz, conhecida como o portal da Amazônia, chamou minha atenção com relação ao contraste social. A composição da cidade é de povos oriundos de várias regiões brasileiras, os quais se estabeleceram em busca de oportunidades e muitos enriqueceram. Para parte das pessoas do meu círculo de amizade, a existência das pessoas empobrecidas parecia ser necessária e proposital. A sensação que eu tinha era que, para muitos, as injustiças sociais daquele lugar faziam parte da paisagem natural.

Um mês após ter me estabelecido no estado do Maranhão, tive oportunidade de trabalho em uma escola particular. Sempre atuando com estudantes das camadas populares, fui surpreendida com a nova realidade:

⁶ Até 1996, o Ensino Fundamental era chamado de primeiro grau e o Ensino Médio era chamado de segundo grau.

viajar para a Disney era parte dos rituais que compunham a formatura da 8ª série do 1º grau da escola em que fui trabalhar.

Foi nesse espaço, frequentado por estudantes das camadas abastadas que iniciei, com o apoio da direção e pais, um projeto de solidariedade, atendendo com remédios (amostras grátis) e cestas básicas parte da periferia da cidade. Nosso grupo se reunia toda semana com objetivo de ajudar as pessoas empobrecidas do entorno da escola. Foi uma experiência enriquecedora: tirar meus educandos da bolha e levá-los ao encontro de uma população invisibilizada.

Em 1998, meu marido recebeu uma oferta de trabalho em uma empresa recém-privatizada, era a oportunidade de retorno para Minas Gerais. Confesso que, mesmo com um círculo de amizade diversificado e intenso em Imperatriz, já coordenadora do Ensino Médio da escola, reconhecida profissionalmente e com um projeto social solidário estabelecido, foi com alegria que recebi a notícia da possibilidade de retornar. Mesmo sabendo que seria necessário recomeçar tudo outra vez, conquistar um espaço de trabalho, estabelecer-me novamente como profissional, eu estava feliz. Retornar para Minas Gerais, para junto dos meus, era um projeto nosso (meu e de meu esposo) e que agora seria realizado.

A cidade na qual nos estabelecemos, Ipatinga, pertence à região do Vale do Aço. Nesse novo cenário, sem perspectiva de trabalho, distribuí meu currículo, mas sem conhecer ninguém nas escolas que pudessem me indicar para uma possível vaga, percebi que uma recolocação no mercado de trabalho não seria fácil. Assim, aproveitei para dedicar um tempo maior acompanhando meus filhos na transição e adaptação escolar.

O retorno para a sala de aula, em uma escola com poucas turmas, aconteceu no ano seguinte, em uma cidade próxima à minha residência.. Acostumada com uma dinâmica intensa de trabalho, precisei me adaptar, e fiquei aguardando uma oportunidade mais ampla

Depois de um ano, consegui uma vaga em uma escola particular na mesma cidade de minha residência, trabalhei lá por quatorze anos. O colégio foi criado pela Usinas Siderúrgicas de Minas Gerais (USIMINAS), com o objetivo de garantir ensino aos filhos de seus empregados. Com uma tradição conteudista e elitista, inúmeros de seus alunos, após concluírem o Ensino

Médio, eram aprovados sem a necessidade de cursinhos pré-vestibulares, nas universidades federais de todo o Brasil, contribuindo para a máxima da época: quem estudou em escola particular vai para a universidade pública. A organização da escola foi uma novidade para mim, no lugar de diretores tínhamos gerentes e todo o sistema burocrático da empresa. O colégio foi reconhecido por ser o primeiro do país a alcançar a certificação ISO 9001 para seu Sistema de Gestão da Qualidade de Educação de níveis Fundamental e Médio.

Já adaptada ao novo ambiente de trabalho, lecionando para as turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, junto com meus colegas, montamos o projeto “Jovens Lideranças do Bem”, com o objetivo de desenvolver o senso de responsabilidade social nos estudantes. Os alunos da 1ª série do Ensino Médio, durante todo o ano, visitavam as instituições que atendiam a pessoas carentes da região do Vale do Aço, a fim de levar doações e desenvolver atividades de descontração para esse público. O projeto também propunha o estudo sobre o papel do líder no processo de inclusão social, aprendendo sobre grandes personalidades mundiais. Muitos de nossos educandos criavam laços e continuavam frequentando as instituições nos anos seguintes.

Vale ressaltar que o colégio, com o compromisso de responsabilidade social, concedia bolsas de estudos integrais a alunos de comunidades carentes das cidades do Vale do Aço e a seleção desses alunos era feita em parceria com as secretarias estadual e municipais de educação. Fui considerada a professora “madrinha” dos alunos bolsistas: resolvia problemas de toda ordem relacionados com os educandos oriundos da escola pública, reunia-me com seus responsáveis, realizava visitas, providenciava inscrições, documentos, levava-os para fazer vestibular, dentre outras atividades. Fiz parte da história de muitos que hoje já são profissionais.

Em 2015, aprovada no concurso da rede estadual, assumi aulas na escola pública. Minha última experiência como professora da rede pública de ensino havia sido na década de 1990. Depois de vinte e cinco anos trabalhando no setor privado, sendo que quatorze anos na mesma escola, no interior de Minas Gerais, retorno para a escola pública. Vale lembrar que estudei até o Ensino Médio em escola pública, iniciei minha vida profissional

como educadora na rede municipal e voltar para a ensino público, de certa forma, foi um reencontro com as minhas raízes.

Nesse retorno, assumi as aulas em uma escola estadual tradicional, conciliando os horários com a escola particular. Logo, percebi que teria espaço para um projeto em prol dos alunos. Contando com o apoio dos meus colegas da escola particular, montamos um cursinho solidário preparatório para o ENEM. Os aulões aconteciam no período noturno e era gratificante ver a frequência e o interesse dos alunos da rede pública. O projeto deu certo, pois inúmeros alunos conseguiram vagas em universidades públicas.

Com a aposentadoria de meu marido, nosso plano de retornar para a capital, com o objetivo de ficarmos próximos de nossos familiares, seria realizado. Eu sabia que seria preciso recomeçar mais uma vez, reinventar-me novamente, e que agora, já mais velha, as oportunidades de trabalho na rede particular seriam menores e que também era necessário encontrar uma escola estadual próxima da minha residência, pois pretendia pedir transferência. Estávamos no final de 2016, pedi demissão da rede particular, estabelecemo-nos em Belo Horizonte e consegui minha remoção para uma escola estadual no bairro São Francisco.

A escola, com pouco mais de 280 alunos matriculados, era agora o meu novo espaço de trabalho. Depois de muitos anos lecionando somente para o Ensino Médio, assumi as aulas do Ensino Fundamental e uma turma da EJA de Ensino Médio. As turmas do Ensino Fundamental eram bem agitadas e estavam dispostas a gastar essa energia do modo mais barulhento possível, por algumas vezes pensei em desistir da docência, pois já estava aguardando a minha aposentadoria e a agitação das turmas chegava a me desanimar. A minha última experiência com esse segmento foi na regional Barreiro, na década de 1990, uma realidade bem diferente da que encontrei ao retornar para a escola pública na capital. Recordo-me que, naquela época, pelo menos na escola onde lecionava, havia um ambiente de aprendizagem, reconhecimento da autoridade pedagógica e turmas organizadas por alunos em conformidade com faixa etária de seus respectivos ciclos de formação.

Agora, considerando o contexto da escola onde atuo, observo uma situação diametralmente oposta àquela que havia deixado: a) alunos desinteressados pelas atividades escolares; b) desrespeito com e pelos

professores; c) grande distorção idade-série; d) alunos retidos; e) alunos em situação de dependência em até três disciplinas; f) infrequência e g) evasão escolar. Em suma, um cenário bem diferente das minhas lembranças. E ao pensar na escola do passado, reporto-me à obra de Miguel Arroyo. No livro *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres* (2009), o educador destaca a mudança dos tempos e das pessoas, os conceitos são outros, as verdades não são as mesmas, a educação e os educadores precisam ser vistos com outros olhares e a partir de outros ângulos.

Os alunos não são outros por serem indisciplinados, mas por serem outros como sujeitos sociais, culturais, humanos, pois a infância, adolescência e juventude que são forçados a viver são outras. Desse modo, o desencanto docente não é com as condutas indisciplinadas dos alunos, mas sim, com a perda das imagens que povoam nossa docência, a educação e as escolas (ARROYO 2009, p. 39).

Nesse sentido, foi desapegando-me das imagens idealizadas que reiniciei minha trajetória na rede pública e foi nessa escola estadual, em uma região empobrecida, que encontrei os sujeitos da minha pesquisa. Presenciei, por dois anos seguidos, no Conselho de Classe do segundo bimestre, a apresentação de uma lista de estudantes que deveriam ser convidados a se matricularem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os educandos da lista tinham em comum: o fato de não terem cumprido as temporalidades escolares instituídas pelo marco legal para crianças e adolescentes e socialmente desejadas; permanecerem, até então, desmotivados com as propostas de aprendizagem da escola; o gênero, em sua maioria, meninos pretos e pardos; e serem moradores das comunidades Maloca, Aldeia e Sumaré.

Foi pensando nesses educandos marcados nominalmente indesejados que decidi investir num estudo metódico e sistematizado, em profundidade, que tratasse da situação de fracasso escolar desses estudantes. Assim, depois de mais três décadas de docência, resolvi me reinventar novamente, ingressando-me num Programa de Mestrado Profissional, que pudesse me auxiliar na realização de um estudo crítico sobre jovens adolescentes, esquecidos pelas políticas públicas e segregados pelo sistema educacional.

No próximo capítulo, apresento, de modo pontual, o percurso metodológico da investigação.

CAPÍTULO 02 - ESTUDO DE CASO COMO PARTE INTEGRANTE DE UMA PESQUISA QUALITATIVA: DA CONSTRUÇÃO DA PERSPECTIVA TEÓRICO CONCEITUAL À CONSTRUÇÃO DO PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

A pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas. Em torno do termo *qualitativo* encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições (Denzin, 2006).

Este capítulo tem por objetivo apresentar o percurso investigativo deste estudo que se refere à realização da pesquisa de campo realizada no primeiro semestre de 2022. Embora tenha se iniciado em 2020, por meio de uma pesquisa exploratória, a presente dissertação teve que ser interrompida em razão da pandemia mundial de Covid-19. Nesse período, além de realizar as disciplinas do exigidas pelo Programa de Mestrado Profissional, Educação e Docência, dediquei-me a estudar, de forma metódica, o campo de Educação de Jovens e Adultos, a fim de compreender suas peculiaridades na Educação Básica, bem como examinar estudos que tratam da juvenilização da EJA na segunda década do século XXI. O resultado dessa apreciação está registrado no capítulo seguinte.

Antes de adentrar ao próximo tópico de discussão, convém ter em mente atentar para resultados de pesquisas que buscam compreender como situações de fracasso escolar de adolescentes negros se entrelaçam com o racismo estrutural e de uma certa masculinidade que moldam a cultura juvenil. Tal cuidado se deve para termos uma real dimensão dessa problemática no país .

2.1 PERSPECTIVA TEÓRICO: QUESTÃO RACIAL E RELAÇÕES DE GÊNERO E SUAS IMPLICAÇÕES COM SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR

O percurso teórico foi construído durante o período de isolamento social, visando compreender o que dizem as pesquisas sobre, de um lado, jovens adolescentes negros e a questão da indisciplina e, de outro, as implicações da gravidez na adolescência para o processo educativo.

Iniciei meus estudos buscando compreender a diferença entre meninas e meninos no processo de reprovação escolar. Os trabalhos de Rodrigues e Mazzotti (2013) foram, nesse processo, fundamentais, pois realizaram um estudo de caso em duas escolas localizadas em Mangaratiba, estado do Rio de Janeiro. Os autores em cena examinaram registros escolares de 10.338 estudantes matriculados entre os anos de 1999 e 2007, nos dois estabelecimentos educativos. Para aprofundar os estudos, os pesquisadores realizaram 83 entrevistas com docentes, funcionários das escolas e alunos, além de avaliar os livros de ocorrências dos dois estabelecimentos educativos.

Os resultados obtidos pelos pesquisadores corroboraram as estatísticas: **os meninos reprovam mais que as meninas**. Além disso, o estudo indicou que, para os atores sociais das escolas pesquisadas, um dos fatores que contribui para este resultado é o fato de grande parte dos meninos não possuírem um conjunto de qualidades esperadas de um bom aluno: obediência, passividade, esmero e bom comportamento, características essencialmente femininas. Para os autores,

A representação social de gênero condiciona o fracasso escolar de estudantes que não apresentam as condutas desejáveis segundo o *ethos* feminino. Assim, a hierarquia dos valores estabelece que as condutas de obediência, o núcleo da representação social de feminino, é considerada própria do *feminino*, as mais desejadas na escola; o inverso corresponde ao modo de ser masculino (RODRIGUES; MAZZOTTI, 2013, p. 55)

Em outro estudo, Brito (2006) constatou que algumas condutas consideradas perturbadoras apresentadas por estudantes reforçam o estereótipo que tende a associar a indisciplina aos estudantes do sexo masculino. Além disso, de acordo com a autora, há certa desvalorização desses estudantes que apresentam comportamentos considerados inadequados, assim como um tratamento diferenciado por parte dos docentes. Diante disso, ao perceber essa desvalorização, esses alunos tendem a assumir

uma postura ante a escola, como uma fonte alternativa de poder: “Trata-se de garotos que desenvolvem uma “masculinidade de protesto”, pelo desafio à autoridade, muito familiar nas escolas de classe trabalhadora”. (Connell, 2000). Para Brito (2006), ao tratar esses alunos de forma diferenciada dos demais, a escola favorece a construção de uma trajetória de insucesso escolar.

Carvalho (2004) ressalta que é impossível investigar o desempenho acadêmico sem considerar as desigualdades de gênero, raça ou cor. Contudo, a autora salienta que há uma carência de estudos na literatura brasileira que tratem sobre as imbricações das desigualdades raciais e do desempenho escolar. Desses poucos trabalhos, a autora destaca os realizados por Patto (1990), que já indicavam as consequências do racismo vigente nas instituições de ensino na produção de situação de “fracasso escolar”.

Em contrapartida, a autora enfatiza que há, na literatura estrangeira, ampla discussão sobre esse assunto. Desses estudos, Carvalho (2004) aponta os realizados por Sewell (1998)⁷ e Ferguson (2000).⁸ De acordo com a autora, esses estudiosos se preocupam

não apenas em mostrar que a maioria dos meninos com dificuldades escolares pertence a minorias raciais e étnicas e provém de famílias de baixa renda, mas também em desmontar os estereótipos de mau aluno que estigmatizam os meninos negros e pobres, considerando-os a priori como fracassados, rebeldes, machistas, violentos etc. (CARVALHO, 2004, p. 13).

A pesquisadora acrescenta que, na imagem social, reforçada pelas mídias brasileiras, os homens negros são representados, não raro, como violentos e agressivos. Trata-se, pois, de estereótipos, que são transferidos para jovens adolescentes negros, transformando-os em potenciais suspeitos de toda indisciplina.

O estereótipo nega o direito do outro se representar:

Os estereótipos funcionam como dispositivo de economia semiótica, já que o outro, reduzido a um conjunto mínimo de signos, não é visto em sua complexidade humana.

⁷ SEWELL, T. Loose canons: exploding the myth of the black macho lad. In: EPSTEIN, D. et al. (eds.) Failing boys? Issues in gender and achievement. Buckingham: Open University Press, 1998, p.110-127.

⁸ FERGUSON, A. A. Bad boys: public school in the making of black masculinity. The University of Michigan Press, 2000.

Consequentemente, o estereótipo permite que se lide com o outro sem nuances, as sutilezas e as profundidades que envolvem a questão da alteridade. (...) O estereótipo não pode ser considerado como algo falso. Trata-se, pois, de um elemento ambíguo, que representa, por um lado, um desejo de conhecer o outro. Por outro lado, é uma maneira de contê-lo. A ambiguidade do estereótipo deve-se também à divisão psíquica que se estabelece entre a fascinação e a curiosidade e o medo que sua existência faz emergir. O estereótipo é a resolução desses impulsos contraditórios. No estereótipo, o outro é representado por meio de uma forma especial de condensação em que entram processos de simplificação, de generalização, de homogeneização (OLIVEIRA et al, 2020, p. 87).

O racismo é constituído por estereótipos. Nesse direcionamento, Jesus (2018) demonstra como o preconceito racial interfere na trajetória escolar de estudantes negros. Com base nos resultados apresentados por uma pesquisa,⁹ desenvolvida pelo Observatório da Juventude da UFMG em parceria com o UNICEF e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), nos anos de 2012 e 2013, o autor destaca como corpos negros, aliado ao “silenciamento acerca do racismo, interferem na autoimagem e na autoestima dos jovens, contribuindo, direta e indiretamente, para os elevados índices de reprovação e evasão observados neste grupo étnico-racial” (JESUS, 2018, p.1).

O autor acrescenta que a dessemelhança entre a média de anos de estudo dos negros e brancos, (6,7 anos para a população negra e de 8,4 para a branca¹⁰), juntamente com os elevados indicadores de retenções e abandono escolar observado entre os estudantes negros, evidencia que o racismo exerce influência significativa no desempenho escolar dos discentes do Ensino Fundamental e Médio.

As estatísticas nacionais apontam que o insucesso escolar afeta majoritariamente o alunado masculino¹¹, sendo que, desse grupo, os negros revelam-se ainda mais atingidos. De acordo com levantamento realizado pela UNICEF¹², feito com base nos dados do Censo da Educação Básica de 2018,

⁹ Ver: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/view/pesquisa-unicef-a-exclusao-de-jovens-de-15-a-17-anos-no-Ensino-Medio-no-brasil/>. Acesso em 25 ago. 2020.

¹⁰ Ver: Dayrel e Jesus (2016).

¹¹ Ver: Brito (2004), Carvalho (2004a), Rodrigues e Mazzotti (2013)

¹² Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos 2,6 milhões de estudantes de Ensino Fundamental ou de Ensino Médio que reprovaram de ano em 2018, 48,41% são negros (pretos ou pardos). Além disso, os índices apontaram que os meninos têm uma probabilidade 64% maior de repetirem de ano em relação às meninas. O estudo ainda acrescenta que pretos têm uma probabilidade 67% maior do que brancos de estarem em distorção idade-série; e que os meninos são os mais afetados pelo atraso escolar, pois têm 43% maior probabilidade de estar em distorção idade-série do que as meninas.

Além da questão racial e de gênero, há outro fator que circunda o insucesso escolar: a gravidez. A pesquisa exploratória que realizamos, demonstra que a situação de fracasso escolar, que culmina com a transferência de jovens adolescentes femininas da modalidade regular de ensino para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos se relaciona com a gravidez na adolescência (ver gráficos 3 e 4) . A questão de gênero, nessa perspectiva, ganha nova configuração.

Há estudos que demonstram a gravidez na adolescência é uma questão complexa. Do ponto de vista cognitivo, existem adolescentes que podem se sentir invulneráveis, não acreditando que a gravidez possa acontecer consigo, apesar de ocorrer com outros jovens (LOSS; SAPIRO, 2005; SANTOS; CARVALHO, 2006). Outras investigações constataam que outras adolescentes consideram que, como nenhuma de suas amigas adolescentes engravidou, então isso também não acontecerá com elas (VILLELA; DORETO, 2006).

DIAS e TEIXEIRA (2010) examinam fatores socioculturais associados ao desejo de ser mãe na adolescência. As autoras demonstram que a gestação na adolescência pode ser desejada e considerada uma experiência gratificante. Para elas, a gravidez, nesse período, pode representar a busca por reconhecimento e concretização de um projeto de vida viável para algumas adolescentes, especialmente aquelas de nível socioeconômico mais baixos, pois

(...) a falta de oportunidades de vida e as carências emocionais se encontram associadas à maternidade na adolescência e ao desejo de ter um filho. Em um estudo com jovens participantes de um programa

de inclusão sócio-cultural, com moradores de uma favela na grande São Paulo, os autores encontraram que, entre as meninas estudadas, “sentir-se só” (24%), “brigas ou tristezas com a família” (23%), “falta de opções na vida” (13%) e “gostar de crianças” (10%) foram as principais razões indicadas para o desenvolvimento de uma gravidez na adolescência (2010, p. 127).

Seja qual for a explicação que se encontre para compreender a gravidez na adolescência, há um fato incontestável: tal fato tem sido a principal razão para que jovens adolescentes saiam da modalidade regular de ensino e ingressem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Convém assinalar no que se refere à questão de gênero que não é possível ignorar seu caráter social, histórico e contextual. Joan Scott (1995) nos lembra que a teorização do antagonismo entre os sexos acabou por perpetuar a ideia de caráter fixo, binário, oposicional entre os significados de masculino e feminino.

Na contramão desse antagonismo, a pesquisadora propõe o entendimento de gênero como uma categoria analítica que traz uma conexão entre história e prática. Ou seja, gênero é "elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder" (SCOTT, 1995, p.14).

Portanto, o conceito de gênero está envolvido numa dinâmica da construção e da transformação social. E nessa dinamicidade, pensar o gênero é ultrapassar a relação dos corpos e dos sexos e notar noções, princípios, ideias e valores da organização social.

No presente estudo, as relações de gênero incidem tanto sobre a construção de masculinidade de protesto quanto na construção de maternidade na adolescência como afirmação de identidade feminina. Sobre a condição juvenil, é possível expor que há múltiplas questões e olhares sobre os modos e os sentidos de “ser jovem”.

A princípio, segundo Sposito (2000), qualquer investigação científica em torno da juventude, exige uma definição provisória. A faixa etária é uma referência inicial para tal definição. Porém, ela é algo transitório, já que a vida é um processo bastante dinâmico. Como destacam Levi & Schmitt (1996), os indivíduos não “pertencem” a grupos etários, eles apenas os atravessam.

Assim, o processo de ser jovem é diferenciado em cada sociedade, em cada realidade específica, não é universal e muito menos estável.

Conforme Pais (1993), “não há de fato, um conceito único de juventude que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados. As diferentes juventudes e as diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois necessariamente, diferentes teorias” (PAIS, 1993, p. 36). Tais diferenças direcionam os jovens a múltiplas experiências adquiridas em suas relações sociais (cultura, escolarização, família, trabalho, sexualidade, gênero, dentre outras) que compõem suas identidades juvenis. Portanto, “a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo” (PAIS, 1993, p. 29).

Não podemos afirmar que existe uma única forma de ser jovem. É preciso considerar a diversidade da juventude, seus diferentes modos de ser jovem e a complexidade que é a construção da identidade das juventudes.

2.2 O PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO: DILEMAS EM SE PRODUIR CONHECIMENTO EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Como destaquei anteriormente, o percurso teórico conceitual do presente estudo foi realizado durante o período de isolamento social, deixando a parte empírica para ser desenvolvida assim que houvesse condições sanitárias para sua realização. O que ocorreu somente no primeiro semestre de 2022. Assim, com a retomada das aulas presenciais, retomei o contato com os sujeitos da pesquisa, documentando suas histórias de vida, bem como o impacto da “transferência” deles e delas do Ensino Fundamental diurno para Educação de Jovens e Adultos no turno noturno, em escola distante do território onde residem.

Como destacado no capítulo introdutório, o principal objetivo da investigação que ora apresento é analisar os efeitos da transferência do ensino fundamental diurno para EJA noturno para os jovens. Para tanto, acompanhei (conforme abordado no capítulo três) a trajetória de quatro jovens adolescentes, três moças e dois rapazes, com intuito de examinar as

consequências de suas transferências da modalidade de ensino regular para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Trata-se, assim, de uma pesquisa com enfoque qualitativo porque envolve, como observa LUDKE; ANDRÉ (1986, p. 17), a busca pela obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Além disso, estudos dessa natureza visam enfatizar mais o processo do que o produto e procura retratar, acima de tudo, a perspectiva dos participantes.

Outro aspecto que se relaciona com esta pesquisa é a perspectiva de estudo de caso. Isso ocorre “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo devemos escolher o estudo de caso” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Conforme tais autores salientam, a metodologia nesse tipo de abordagem volta a ênfase à interpretação do contexto e à coleta e análise de dados propiciando o confronto entre teoria e prática. Nesse direcionamento, um estudo de caso é

um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p.33).

Como destaca o autor, nessa metodologia de pesquisa, o pesquisador busca descobrir as particularidades do objeto de estudo, sem intervir em seus processos. Assim, a busca por conhecer, em profundidade, as implicações da “transferência” dos jovens adolescentes me impuseram algumas exigências: dentre as quais saliento não intervir, durante o processo de geração de dados sobre o objeto a ser estudado. Dessa maneira, procurei não problematizar com a unidade escolar a prática de “despejar” na EJA os estudantes indesejados.

Tal procedimento, embora não constitua exigência da pesquisa em curso, não foi, no entanto, uma tarefa fácil. Isso porque a pesquisa de campo revelava, na medida em que avançava na investigação, violações de direitos

dos sujeitos, conforme prescreve o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A transferência significou a intensificação da situação de risco e vulnerabilidade social. Tais jovens, negros em sua totalidade, que estudavam no turno diurno, teriam agora que se deslocar, à noite, por áreas dominadas pelo tráfico, rodeadas por pessoas usuárias de drogas ilícitas até chegar numa das principais avenidas da cidade, onde está localizada a escola.

Eis um dos depoimentos de um jovem forçado a se transferir para a EJA, oferecida em uma instituição escolar localizada em um bairro distante de sua residência.

Quando eu estudava no turno da manhã e da tarde, no integral, eu tomava duas refeições, agora estou no noturno passo o dia todo na rua, vadiando, sem ter o que fazer e eu só tomo uma refeição por dia que é lá na escola de noite. A escola de agora é longe da minha casa, fico cortando caminhos pelos becos e passo na pracinha em disparada lá fica cheio de 'noiados' e eu fico desviando deles, quando eu chego na avenida, são as pessoas que desviam de mim (Diário de Campo, 2018).

É possível observar, nesse depoimento, que o jovem adolescente em questão, vive situações ambivalentes. Por um lado, ao caminhar entre os becos, ele vivenciava o medo e o terror de circular em uma área urbana degradada, sem iluminação, com espaço restrito de deslocamento. Por outro lado, ao chegar em uma das principais avenidas de Belo Horizonte, o medo, sentido pelo jovem, se desloca para outras pessoas que encontra na calçada. Ademais, a transferência desse jovem adolescente para escola de EJA da rede municipal de Belo Horizonte significou a redução da proteção social assegurada pela Escola de Ensino Fundamental. Tal situação impediu direito do adolescente de se matricular em escola próxima de residência fosse respeitado. Outro aspecto vivido pelo jovem adolescente foi a intensificação da insegurança alimentar. Na escola em que se encontrava, antes de se transferir para EJA, tinha o direito a três refeições diárias, pelo menos. Agora, afastado da escola durante o dia, a alimentação diária se tornou incerta.

O ECA define que a proteção integral é um direito da criança e do adolescente, sendo obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Estado. Por meio dessas informações, notando minha implicação com essa realidade, entrei num dilema ético, que acabou sendo resolvido parcialmente

com o isolamento social. Durante o ensino remoto, a escola não se valeu da lista para transferir os jovens. Assim, a “transferência” para EJA, como efeito colateral da pandemia, foi provisoriamente suspensa.

Assim, pude, sem interferir no objeto de pesquisa, prosseguir no estudo de caso, buscando compreender a perspectiva interpretativa dos participantes. Seguindo os protocolos de biossegurança, procurei conhecer o território, suas condições de moradia, a questão de saúde e a inserção na Educação de Jovens e Adultos, conforme será tratado no capítulo quatro.

Avançando o delineamento de geração de dados, para acompanhar os quatro jovens adolescentes, utilizei três procedimentos metodológicos: questionário, observação participante e entrevista semiestruturada. O questionário é um instrumento importante de coleta de dados, pois, de acordo com Gerhard e Silveira (2009, p.69) é:

Constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado.

Como destaca Willis (1991), a Observação Participante é uma técnica de pesquisa capaz de representar e interpretar as articulações, práticas e formas simbólicas da produção cultural. Cumpre destacar que a inserção do pesquisador no contexto é o processo pelo qual ele procura atenuar a distância que o separa do grupo social pesquisado com quem pretende trabalhar. Logo, esse processo requer do pesquisador paciência e honestidade, tornando-se uma condição necessária para que a pesquisa se realize com a participação de seus membros, como protagonistas e não objetos (FAZENDA, 2014, p. 18).

As entrevistas semiestruturadas, além de documentar o não documentável, instigam, segundo Minayo (1998), a reconstituição da experiência, suscitam o encontro com o outro e permitem que o pesquisador construa novas interpretações sobre a realidade.

Bogdan e Biklen (1994) propõem, como procedimento metodológico, uma entrevista semiestruturada em profundidade que permite ao pesquisador

interagir com os sujeitos de maneira natural, como se estivesse em meio a uma conversa informal. Pois,

se as pessoas forem controladas como sujeitos de investigação, comportar-se-ão como tal, o que é diferente do modo em que normalmente se comportam. Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência. De modo semelhante como os investigadores neste tipo de investigação se interessam pelo modo como as pessoas pensam sobre as suas vidas, experiências e situações particulares, as entrevistas que efetuam são mais semelhantes a conversas entre dois confidentes do que a uma sessão formal de perguntas e respostas entre um investigador e um sujeito. Esta é a única maneira de captar aquilo que é verdadeiramente importante do ponto de vista do sujeito. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 68-69).

A entrevista em profundidade, conforme apontam os autores em questão, traz em si, estratégias bem significativas para a investigação qualitativa. Ainda, dispõem que este tipo de abordagem oferece ao investigador oportunidades para introduzir-se no mundo dos investigados, possibilitando melhor conhecê-los, e a partir daí, ganhar sua confiança. “O caráter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 17). Finalizado delineamento metodológico, no próximo capítulo, abordo, em linhas gerais, o campo da Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO 03 - EJA COMO POLÍTICA AFIRMATIVA: DOS EXCLUÍDOS NA ESCOLA AOS EXCLUÍDOS DA ESCOLA

Este capítulo está organizado em duas partes: a primeira busca resumir o campo da Educação de Jovens e Adultos, evidenciando sua genealogia, o legado da Educação Popular e o caráter afirmativo da EJA como política pública reparadora. A segunda, examina o Estado da Questão, isto é, coloca

em relevo pesquisas que tratam da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos na última década.

Vista como dívida social do Estado brasileiro, a EJA passa a integrar a legislação brasileira somente na Lei 9394/96, em seu artigo 37, que destaca que esta modalidade educativa se destina às pessoas que não tiveram acesso e/ou tiveram suas trajetórias interrompidas no Ensino Fundamental e média na infância e na adolescência. Trata-se, pois, de uma modalidade que busca assegurar a educação escolar às pessoas que foram **excluídas da escola**. Convém ter em mente que os jovens adolescentes, sujeitos desta pesquisa não se encaixam no escopo da legislação. Inseridos na escola desde a infância, os jovens adolescentes foram **excluídos na escola**.

3.1- PRIMEIRO PERÍODO: DAS CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO À GESTAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR

Embora não possa ser identificada com programas, campanhas e projetos de Governo, a Educação de Jovens e Adultos possui uma história de luta por sua afirmação de direitos que remonta ao surgimento do estado brasileiro, há duzentos anos. Contudo, é possível expor que a ascensão de Getúlio Vargas à Presidência da República, em 1930, há uma classe especial, pela primeira vez, com pessoas adultas analfabetas e com baixa escolaridade (Portal do MEC - A história da educação brasileira).

Ao criar o Ministério da Educação e Saúde, conduzido por um único ministro, Getúlio Vargas deu início a um novo tempo na educação brasileira. Em primeiro lugar, porque os municípios e os estados passaram a dispor de um órgão centralizado para coordenar a política educacional em âmbito nacional. Em segundo, porque a educação escolarizada tornou-se, do ponto de vista legal, um direito de todas as crianças e um dever do Estado, que deve ofertá-la gratuitamente. Em terceiro, porque a educação passou a ser compreendida como instrumento estratégico para o desenvolvimento industrial do país (TEIXEIRA 1999).

Sob a perspectiva pedagógica, outro componente contribuiu para as especificidades dessa modalidade no Brasil. Trata-se do surgimento do movimento Escola Nova, o qual visou renovar pedagogicamente o sistema

educacional. Em 1932, foi publicado um importante documento, conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Sob a liderança de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, um grupo de educadores questionou o ensino tradicional, cuja centralidade era a figura do professor. As lideranças propunham em linhas gerais, atribuir maior relevância ao ensino das matérias científicas, já que se tinha por objetivo modernizar o país, e postulavam a chamada metodologia ativa, segundo a qual deveria haver maior respeito aos posicionamentos do educando para que ele pudesse expressar-se e manifestar sua capacidade de ação. Além disso, mudou-se a concepção de educando: em vez de ver o aluno como folha em branco sobre a qual o sistema educacional ia inscrever “a cultura”, os integrantes do movimento Escola Nova defendiam uma educação dialógica que considerasse as experiências dos estudantes (SAVIANI 2010 p.131 – 149).

A despeito das determinações legais que celebravam a afirmação do direito dos cidadãos à educação, não houve a universalização da educação destinada às crianças. sequer ela foi tomada como prioridade efetiva na ação do Estado brasileiro. Na realidade, o Brasil estava mergulhado em uma ditadura civil (1937-1945). Sob o signo de populista e tendo ampliado as leis trabalhistas, esse governo instituiu um sistema educacional regular que buscava principalmente a formação de uma elite dirigente para o país.

Nesse período, a educação de adultos estava ausente da política pública. Somente em 1947, com a Primeira Campanha de Alfabetização, o Estado se comprometeu com as pessoas que, durante sua infância ou adolescência, foram excluídas da escola. Sob a liderança de Lourenço Filho, essa Campanha de Educação de Adultos alcançou um relativo sucesso, pois conseguiu articular e ampliar os serviços já existentes, levando-os a diversas regiões do país. É Resende (2005, p. 22) quem lembra que foram abertas, em um espaço de tempo bastante reduzido, inúmeras escolas para adultos, o que envolveu vários níveis governamentais e profissionais de educação. É essa mesma autora que salienta que o Governo Federal assumiu o papel de indutor de iniciativas estaduais e municipais, através de regulamentação da distribuição de fundos públicos, destinando percentuais fixos aos serviços de educação primária para os jovens e adultos. Essa política levou à criação e à continuidade do ensino supletivo como parte integrante da formação básica dos

adultos brasileiros excluídos da escola regular e, embora insuficiente, esse gênero de ensino mantém-se ainda hoje no cenário nacional, ainda que com ligeiras alterações.

Se, por um lado, a Primeira Campanha de Alfabetização não teve como principal resultado a redução do índice de analfabetismo entre os adultos do Brasil, por outro, resultou na mudança da concepção que se tinha acerca de uma pessoa analfabeta. Até então, predominava a noção de que o adulto analfabeto seria menos capaz de raciocinar, de resolver seus problemas, de produzir e de aprender. Ao rever essa perspectiva, essa campanha abriu caminhos para iniciativas de elaboração de futuras metodologias pedagógicas específicas para a formação de adultos.

Uma iniciativa que marcou essa campanha foi a produção do primeiro material didático específico para a alfabetização. Trata-se do método Laubach¹³, um método de ensino de leitura e escrita específico para adultos que foi difundido durante a campanha. O fundamento do trabalho de alfabetização consistia em relacionar os sons da fala a grafemas, formando palavras que eram, contudo, desvinculadas do contexto individual, familiar e social dos estudantes. Daí a pertinência de se dizer que o processo de alfabetização era artificial, por estar desvinculado de suas práticas sociais. Somava-se a isso o fato de que a linguagem não era considerada como expressão cultural de uma comunidade, o que implicava a desvalorização do conteúdo semântico das palavras. Esse método foi, por várias vezes, adaptado ao ensino em pequenos grupos tanto quanto a vários programas e campanhas de alfabetização de adultos, em diversos países da América Latina, até hoje servindo de referência de técnicas de ensino de habilidades de leitura e escrita (RESENDE, 2005, p. 24).

Para o idealizador, esse método poderia ser aplicado por qualquer pessoa, mesmo por aquelas que não fossem profissionais da educação ou que não tivessem uma formação especializada. Dito de outra forma, por ser um método de ensino individual, admitia-se que o estudante, tendo aprendido a

¹³ O Método Laubach de alfabetização de adultos foi criado pelo missionário protestante norte-americano Frank Charles Laubach (1884-1970). Desenvolvido por Laubach nas Filipinas, em 1915, subsequentemente foi utilizado com grande sucesso em toda a Ásia e em várias partes da América Latina, durante quase todo o século XX.

primeira lição, estaria preparado a ensinar essa lição a outros adultos e, assim, sucessivamente. Como destaca Soares (1987, p. 30), subjacente a essa iniciativa havia a noção de que a alfabetização de adultos se caracterizava como um processo fácil e simples, o que dispensava a presença de profissionais preparados para o desenvolvimento de um plano de alfabetização. Aliás, o alfabetizador, como já foi exposto anteriormente, era visto como um repetidor de método, sem qualquer necessidade de preparo que não o de saber ler e escrever o que constava na lição que iria ensinar. Uma das consequências dessa postura foi a não exigência de uma formação mínima para lecionar, ou seja, qualquer pessoa que soubesse ler e escrever poderia alfabetizar um grupo de adultos. Esse pressuposto é, hoje, alvo de severas críticas dados os avanços alcançados pela pedagogia moderna

No período da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização, o governo brasileiro, por atribuir ao analfabetismo a causa da pobreza e do subdesenvolvimento, estimulou a participação da sociedade civil nesse movimento, a fim de que, com a colaboração de voluntários, fosse erradicado o analfabetismo no país. Houve, naquele momento, um processo de expressivo recrutamento de alfabetizadores voluntários de adultos. Essa iniciativa, no entanto, não conseguiu atingir, por razões óbvias, a finalidade a que se propunha e o analfabetismo continuou presente na realidade do país (Foruns Eja Brasil¹⁴)

Surgiram, no cenário nacional, dois novos fatores que provocaram mudanças na Educação de Adultos, quais sejam: (i) o reconhecimento de que as Campanhas, lançadas com os recursos dos cofres públicos, não cumpriram suas finalidades; e (ii) o desaparecimento da euforia democrática que inundou o país no pós-guerra. Frente a esse cenário, foi convocado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958. Uma vez não estando resolvida a demanda da educação dos adultos, novos grupos de pessoas diretamente ligadas às questões educacionais do Brasil decidiram refletir sobre a educação nacional e apresentar suas contribuições acerca do tema. Por exemplo, a delegação de Pernambuco, da qual Paulo Freire fazia parte, propôs uma educação baseada no diálogo, que considerasse as especificidades das

¹⁴ <http://forumeja.org.br/>

classes populares e que priorizasse a participação dos estudantes no processo de transformação da realidade social, como bem lembra Araújo (2008). Paulo Freire e sua delegação questionavam-se tanto o caráter de alfabetização em massa, visto que as campanhas de alfabetização não levavam em consideração as especificidades dos sujeitos jovens e adultos, quanto a superficialidade com que eram tratadas as questões atinentes à aprendizagem.

Com efeito, o ano de 1958 marcou uma nova fase da educação de adultos no Brasil. Tanto a falência das campanhas de alfabetização quanto a luta que passou a existir nos meios educacionais brasileiros em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases constituíram o centro das polêmicas e debates do II Congresso. Durante a década de 1950, em virtude do amadorismo, de improvisações e do trabalho de voluntariado, foi cogitada uma educação de adultos em espaços não escolares, alimentada pela vigorosa proposta da Educação Popular. (Foruns Eja Brasil ¹⁵)

Em linhas gerais, a Educação Popular sempre esteve aliada aos movimentos emancipatórios, questionando formas de saberes e de poderes que contribuem para a manutenção do *status quo*. A Educação Popular foi resultante de lutas políticas e religiosas que marcaram as décadas de 1950 e 1960. Na época, o mundo estava dividido em dois blocos de poder. De um lado, os EUA, representando a economia de mercado e, de outro lado, a URSS, representando os países de economia planificada. Conhecido como período da Guerra Fria, esse momento é caracterizado pela polarização do mundo entre capitalismo e socialismo real.

A grosso modo, sete pontos marcaram, segundo Peter Mayo (2006), o contexto no qual germinou a Educação Popular:

- a) Recrudescimento das ações imperialistas e luta pela descolonização da África e da Ásia;
- b) Questionamento das atrocidades cometidas pela ditadura stalinista;
- c) Crise do populismo no Brasil e na América Latina;
- d) Celebração da Revolução Cubana e contestação da Guerra do Vietnã;

¹⁵ <http://forumeja.org.br/>

e) Questionamento da Teologia Tradicional e das estruturas eclesiásticas católicas que estavam, segundo os religiosos progressistas, conectadas aos interesses dos grupos econômicos poderosos;

f) Expansão de movimentos religiosos que defendiam a chamada opção preferencial pelos pobres, culminando com as reformas religiosas do Concílio Vaticano II e a elaboração da Teologia da Libertação na década de 1970 por determinados leigos e elementos do clero católico;

g) Fortalecimento dos movimentos sociais (Ligas Camponesas) e sindicais.

A matriz teórica da Educação Popular assenta-se em conceitos e categorias que questionam as formas de poder que ampliam as desigualdades entre nações e povos. O movimento de Educação Popular procurou desenvolver uma pedagogia voltada para os interesses sociais e políticos de grupos e classes que ocupavam socialmente posição de subalternidade, articulando princípios do materialismo histórico, desenvolvido por Karl Marx, e por princípios cristãos, sustentados pelos movimentos de base da Igreja Católica.

Paulo Freire, nome expoente desse movimento, sintetizou as finalidades políticas da Educação Popular, postulando que o que deve ser considerado ao ajudar o homem é ajudá-lo a ajudar-se, ou seja, contribuir para que ele seja agente de sua transformação. Para isso, é necessário que o sujeito adote uma postura crítica em relação aos problemas que permeiam sua vida e a vida de sua comunidade, considerando-se que o assistencialismo retira do homem as condições para que ele seja autônomo e perceba a sua existência como um ato de responsabilidade para consigo mesmo.

Não é, no entanto, somente no pensamento de Paulo Freire que se pode encontrar os princípios e as diretrizes da Educação Popular, haja vista que ela faz parte de um amplo movimento contestatório que colocava em xeque o modelo de educação bancária compensatória. Esse movimento, cujo surgimento remonta à segunda metade da década de 1950, deu um salto qualitativo em relação às campanhas e às mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos. Por um lado, porque questionou o discurso das elites brasileiras que “culpavam” o analfabetismo pelo subdesenvolvimento do Brasil e pela pobreza das camadas populares. Por outro, porque passou a considerar o analfabeto como sujeito de saberes e de

práticas culturais e não mais um sujeito nulo de saberes, como se postulavam antes.

Como se pode ver, essa perspectiva contrapôs-se à concepção que orientava as campanhas de alfabetização articuladas até então. Afinal, o trabalho do voluntariado, alimentado pelo espírito de doação, do favor e da missão redentora da humanidade, é compreendido como uma prática assistencialista que não possibilita ao sujeito desenvolver uma postura crítica diante dos problemas que permeiam a sua comunidade.

A Educação Popular desenvolveu-se nos salões das igrejas, nas associações comunitárias, nos sindicatos, nos galpões das fábricas, na informalidade em geral, com os mais diversos tempos e espaços de formação, alimentada pela intencionalidade de libertação e promoção do sujeito. Estão ligados à Educação Popular vários movimentos de educação e de cultura popular surgidos no período situado entre o final dos anos 1950 e início dos anos 1960. Aranha (1996, p. 210) apresenta os principais desses movimentos:

- MEB – Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB);
- MCP – Movimento de Cultura Popular, ligado à Prefeitura de Recife-PE;
- CPCs – Centros Populares de Culturas, organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE);
- CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba;
- De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal.

Galvão e Di Perro (2013) lembram que esses movimentos, surgidos em vários estados do país, em um contexto de populismo político, de nacional-desenvolvimentismo e de reformas de base, tomaram maior expressão e alcançaram maior destaque na região Nordeste. Os autores também apontam que foi a sociedade civil que deu força e colocou em movimento essas ideias, buscando uma mudança de paradigma: o analfabetismo deixava de ser visto como causa da pobreza e do atraso em que se via mergulhado o país, passando a ser entendido como consequência de uma sociedade injusta e desigual. Essa mudança de ponto de vista fez com que mudasse, por consequência, o enfoque da educação de adultos: sendo o analfabeto também produtor de conhecimentos, o saber e a cultura popular são valores a serem

reconhecidos e considerados no processo de educação de adultos. Essa nova postura propõe, então, que a educação deveria ser dialógica, e não bancária, conforme já defendia Paulo Freire.

Em 1964, a ditadura militar tentou combater a Educação Popular que servia de base à Educação de Adultos. Na verdade, a educação de modo geral passou a ser considerada como uma questão de Segurança Nacional, seja porque por meio dela se potencializa a capacidade produtiva dos trabalhadores, seja porque ela se constitui em meio estratégico de difusão de valores, crenças e ideologias.

3.2 O MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO – MOBRAL: O AUTORITARISMO NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS (1964-1984)

Em 1967, com os objetivos de combater a memória dos movimentos educacionais que precederam ao regime militar e preparar mão de obra no perfil desejado pelo mercado de trabalho, por meio da imposição de uma educação de caráter tecnicista, foi criado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). (HORIGUTI 2014). Tratava-se de um programa de proporções nacionais voltado para a alfabetização de adultos em todo país. De acordo com o discurso oficial, essa política educacional visava à erradicação do analfabetismo. Diferentemente do período anterior, o Governo Federal investiu grande quantidade de recursos e montou uma estrutura nacional com bastante suporte técnico.

O MOBRAL não fazia parte do sistema público de ensino regular. Era uma estrutura autônoma em relação às secretarias estaduais de educação e ao próprio Ministério da Educação. Isso não quer dizer, no entanto, que possuía autonomia em relação à política autoritária que se estava implantando no país. Embora fosse administrado por comissões municipais, estava sob estrito controle da direção nacional que centralizava a orientação metodológica, a supervisão pedagógica e a produção de materiais didáticos sem considerar diferenças de ambientes ou região.

Resende (2005, p. 31) lembra-nos de que, do ponto de vista metodológico, o programa de alfabetização do MOBRAL baseava-se também na técnica da palavra-chave, colhida do vocabulário do cotidiano popular – a

primeira palavra era “tijolo” –, a partir das quais se aprendia as famílias silábicas e se formavam palavras, frases e textos. Essa técnica foi utilizada de argumento no combate à resistência ao MOBRAL: o governo ditatorial divulgava-se que o programa governamental utilizava o método Paulo Freire, confundindo uma simples técnica didática com a definição de toda uma pedagogia.

Paulo Freire afirma que a leitura de mundo precede à escrita e, por isso, o ato de ler não é algo mecânico, destituído de sentido, sendo o processo educativo marcado por uma dimensão política. O processo de implantação do MOBRAL ilustra bem esse viés. Ao propor uma prática de alfabetização centrada apenas na palavra, o Governo militar fez a opção política de tentar ocultar as marcas evidentes da realidade vivida no Brasil: os textos sociais eram filtrados e as palavras presentes nesse processo de alfabetização em nada remetiam os estudantes aos atentados contra os direitos humanos e às torturas que ocorriam nos porões da ditadura. O ataque à educação não ocorreu apenas no campo da alfabetização de adultos, mas em todo sistema educacional com a implantação da Lei nº 5.692/1971. Tanto os livros didáticos quanto o trabalho pedagógico eram rigidamente supervisionados, a fim de que não se questionasse o Regime Militar.

A referida lei trouxe, no entanto, algo inédito acerca da Educação de Adultos no Brasil. Pela primeira vez na legislação educacional brasileira, havia um capítulo específico acerca do que consiste o ensino para jovens e adultos. Embora não tenha usado a expressão “educação de adultos”, em razão de sua ligação com os princípios da Educação Popular, a legislação usava o termo “educação supletiva”. O objetivo do supletivo era encurtar o tempo de escolarização e acelerar o ensino dos conteúdos. No texto legal, estavam evidentes os princípios da educação compensatória que marcou essa proposta. Em vez de destacar a condição dos sujeitos que compõem a educação de adultos, a proposta do ensino supletivo sublinhava a questão de reposição ou de complementação de uma escolarização que, supostamente, deveria ser realizada na infância e na adolescência

Com o fim da ditadura, o campo da Educação de Jovens e Adultos é novamente tensionado entre os princípios de uma educação compensatória e os princípios de uma educação emancipatória. Com isso, outro elemento se faz

presente nesse cenário, a saber, a luta por recursos financeiros para custear essa modalidade de educação e pela legitimidade da EJA no sistema educacional brasileiro.

3.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ATUALIDADE

Uma vez instituído o processo social e político de redemocratização, legitimado pela promulgação da Constituição de 1988, o Brasil começa a estabelecer as diretrizes de efetivação do “Estado Democrático de Direito”. Nesse contexto, a educação recebe novo tratamento e a Constituição determina que o Ensino Fundamental é um direito público e subjetivo, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade adequada. Isso equivale a dizer que cabe ao Estado oferecer obrigatoriamente a educação de adultos.

Como destaca Resende (2005, p. 40), a obrigatoriedade constitucional de o Estado oferecer ensino básico a todos os cidadãos representava uma aspiração popular e uma esperança de que a EJA se tornasse uma política de Estado, com recursos garantidos e um processo contínuo de desenvolvimento quantitativo e qualitativo, estando, portanto, livre de meras políticas de governos sucessivos. Não foi, entretanto, isso que ocorreu. Durante o Governo Collor (1990-1992) após a extinção da Fundação Educar, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), cuja dotação orçamentária era muito baixa e impedia que esse programa estabelecesse políticas e projetos próprios. Esse governo não entendia que a educação de adultos tivesse importância e determinava que os recursos públicos deveriam ser destinados, em sua maior cota, para a escolarização de crianças e adolescentes.

No Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC - 1995 a 1998), tem-se a consolidação da LDB nº 9.394/1996, a qual não veio estabelecer uma política pública que desse sustentação à Educação de Jovens e Adultos. O governo FHC consolidou um amplo Programa para a EJA, o chamado Programa Alfabetização Solidária (ALFASOL), que estava vinculado à Presidência da República e conduzia ações emergenciais de combate à pobreza e à exclusão social no país. Esse programa não passou por qualquer discussão no Congresso Nacional, sendo estabelecido pela então Primeira-Dama Ruth Cardoso como um adendo ao Programa Comunidade Solidária,

coordenado por ela mesma, para contemplar a necessidade de agregar ações de alfabetização para jovens e adultos.

O ALFASOL articulou expressivas mobilizações sociais, envolvendo artistas e empresários, além de uma forte solicitação da sociedade civil em geral, para atuarem como parceiros do Governo no apoio financeiro ao programa. Foi lançada, em âmbito nacional, com amplo apoio da mídia nacional, uma campanha intitulada “Adote um aluno da EJA”, propondo que, para ser “tutor” da EJA, o voluntário disponibilizasse o valor de R\$ 21,00 por aluno que ele “adotasse”. Além de mobilizar recursos disponíveis no Governo e na sociedade, através de parcerias entre o Ministério da Educação, empresas, universidades e Municípios, o PAS procurava desenvolver campanhas de alfabetização inicial (realizada em apenas um semestre) nos municípios mais pobres que apresentassem os índices mais elevados de analfabetismo na faixa etária de 15 a 19 anos (Instituto UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida).

Durante o Governo Lula (1995 a 1998), foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, uma parceria entre União, Municípios e sociedade civil. O MEC, nesse período, concedeu assistência financeira para ações de alfabetização de jovens e adultos e formação de alfabetizadores às entidades federais, estaduais, municipais e privadas de Ensino Superior sem fins lucrativos, com comprovada experiência em Educação de Jovens e Adultos.

A maior parte dos investimentos na Educação de Jovens e Adultos tem ficado a cargo dos municípios, mesmo assim de forma tímida. Isso porque, a partir de 1996, o atendimento público da EJA foi limitado pela Emenda Constitucional nº14, a qual suprimiu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de jovens e de adultos, excluindo as matrículas do ensino supletivo da base de cálculo para distribuição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Emenda Constitucional Nº 14, de 12 de setembro de 1996).

Com isso, a União livrou-se da ação convocatória e mobilizadora – normalmente atribuída a ela – e da obrigação de aplicar verbas, reservadas ao Ensino Fundamental, no atendimento a jovens e adultos. A nova LDB, por sua vez, além de concentrar as funções do ensino supletivo para adolescentes, manteve a ênfase nos exames supletivos como forma de certificação e, ao rebaixar a idade mínima necessária para a realização desses exames, reforçou a identificação cada vez maior entre suplência e mecanismos de aceleração de estudos (SMED, 2000, p.11).

O valor monetário investido na Educação de Jovens e Adultos sempre foram e continuam sendo alarmantes, como bem revela Di Pierro (2016). De 1985 a 1996, o financiamento da EJA manteve-se em níveis sempre inferiores a 1% da despesa total com a educação e cultura realizada pelas três esferas de governo. Embora o processo de redemocratização das instituições brasileiras tenha preconizado a existência de novos instrumentos jurídicos e políticos, isso não chegou a afetar a realidade atinente à EJA, no que se refere ao gasto com a sua manutenção, fazendo com que essa modalidade permanecesse como área não prioritária de investimento público. De 1994 a 1996, os Estados respondiam por 70% da matrícula pública e sua respectiva despesa, enquanto os Municípios eram responsáveis por aproximadamente 25% do gasto público, apesar de as matrículas vinculadas a estes últimos crescerem a uma média de aproximadamente 30%. A soma dessas responsabilidades – dos Estados e dos Municípios – representava mais de 95% dos recursos aplicados na Educação de Jovens e Adultos, o que implica a quase ausência da contribuição da União no financiamento da Educação de Jovens e Adultos. A estratégia do Governo Federal para aparentar cumprir sua função supletiva e redistributiva no financiamento da Educação de Jovens e Adultos – as transferências negociadas com os Estados e Municípios mediados pelo FNDE – girava em torno dos 65% dos valores orçados.

Com a criação do FUNDEF, em dezembro de 1996, o investimento dos Municípios na educação para o público jovem e adulto começa a diminuir. Na proporção em que as matrículas de alunos dos cursos regulares de suplência foram excluídas do fundo e a União deixou de fazer a redistribuição de recursos para essa modalidade educativa, os Municípios passaram a ter de ampliar seus gastos no Ensino Fundamental destinado a jovens e adultos. Com

a criação do FUNDEB (Fundo da Educação Básica), em 2007, a política de EJA ganha um novo alento, conforme é abordado no próximo capítulo.

A despeito desses percalços na década de 1990, é possível expor que essa década serviu para legitimar o campo da EJA. Em primeiro lugar, porque a ONU instituiu o ano de 1990 como Ano Internacional da Alfabetização. Organizada pela UNESCO, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtihien, na Tailândia, aprovou uma declaração que via a educação como alavanca para o desenvolvimento econômico sustentável e como uma estratégia de desenvolvimento social. Além disso, essa conferência deu uma atenção especial para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecendo metas para redução do analfabetismo. Em segundo lugar, porque foi realizada, em 1997, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), em Hamburgo, na Alemanha. A Declaração de Hamburgo, da qual o Brasil foi signatário, enfatiza, sobretudo, o direito à educação ao longo da vida.

Partindo do princípio de que o cidadão possui o direito à educação ao longo de toda a sua vida, a V CONFINTEA adota como pilar que a educação abrange muito além do que é oferecido pelos moldes da escolarizada, visto que ela inscreve-se nos diversos espaços formativos nos quais o adulto circula. A V CONFINTEA propôs considerável reflexão acerca do papel que a EJA deve desempenhar, para que se atinjam maiores níveis de igualdade e de justiça social. Surgiu, dessa reflexão, um conceito amplo de formação de jovens e adultos que leva em consideração os processos de educação formais e não formais, assim como as transformações econômicas, a globalização dos mercados e o aumento da pobreza. É nessa ambiência que a EJA passa a ser vista como um dos pontos basilares para o enfrentamento das demandas da contemporaneidade. Afinal, a capacitação de jovens e adultos em competências essenciais à vida cotidiana, ao trabalho e à participação cidadã constitui instrumento essencial para a melhoria das condições de vida.

A Declaração de Hamburgo considera que o favorecimento do ser humano como eixo central e a participação ativa da sociedade contribuem de modo muito significativo para o desenvolvimento justo e sustentável de um povo. Nesse sentido, tal declaração aponta pilares que conferem centralidade à Educação de Jovens e Adultos no século XXI, quais sejam:

- Fortalecimento e integração das mulheres;
- Promoção da cultura da paz e educação para a cidadania e para a democracia;
- Promoção da saúde como direito humano básico;
- Promoção da sustentabilidade ambiental;
- Adequação cultural e linguística da educação de povos indígenas e nômades;
- Igualdade de oportunidades para a aprendizagem entre a população de idosos;
- Inclusão de pessoas com deficiência, como forma de garantia de acesso a uma educação que reconheça e responda às suas necessidades e objetivos específicos.

Por tudo isso, a V CONFINTEA tornou-se um marco. As concepções compensatórias e assistencialistas foram contestadas e a Educação de Jovens e Adultos passou a ser concebida como um processo centrado no desenvolvimento do homem e da mulher e na formação de uma sociedade participativa, fundada no respeito integral aos direitos humanos.

A partir dessa Conferência, começaram a surgir, no Brasil, os Fóruns estaduais e regionais que versam sobre a Educação de Jovens e Adultos. Hoje, esses fóruns tornaram-se um movimento nacional, presente em todos os Estados da Federação e no Distrito Federal. Em Minas Gerais, por exemplo, os debates sobre EJA foram revigorados com a criação do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos, em 1983. A fim de estabelecer interlocução com os organismos governamentais, articular forças, socializar conhecimento e intervir na formulação de políticas públicas de EJA, o grupo passou a debater questões relativas às especificidades da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Com isso, a Educação Popular tem sido apresentada, nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, como um paradigma que precisa ser revitalizado, já que faz parte da história da EJA no Brasil. A questão que se coloca atualmente é saber se, 50 anos depois, os princípios da Educação Popular são suficientes para sustentar a formação continuada de educadores de jovens e adultos e estruturar a prática educativa da EJA?

Para Arroyo (2005, 2006), a resposta é “sim”. O autor destaca a especificidade do público da EJA e os processos (des)humanizadores que esse público vivencia. Arroyo (2006) sublinha que a EJA é formada por sujeitos marcados pela ocupação subalterna no mercado de trabalho, pela

discriminação de raça e de gênero e pela presença em um espaço territorial específico: residem em periferias, vilas e conglomerados. Tratam-se, portanto, de sujeitos pertencentes às camadas populares. Por essa razão, a Educação de Jovens e Adultos precisa estar em sintonia com os movimentos emancipatórios da sociedade, buscando formar sujeitos que ampliem seus horizontes de liberdade e emancipação no trabalho. É nesse sentido que a Educação Popular pode contribuir na formação dos educadores de EJA, já que busca uma prática educativa comprometida com a liberdade e com a emancipação dos sujeitos.

Fischer (2006) traz uma consideração um pouco diversa, porém complementar, em relação ao que diz Arroyo. Para Fischer (2006), o educador da EJA não está, geralmente, envolvido com a luta pelos direitos humanos, nem enfrentando um poder ditatorial, como ocorreu com o educador popular da década de 1960. O grande desafio do profissional docente na atualidade é lidar com seus múltiplos horários de trabalho, em turnos e escolas diferentes, bem como o desprestígio social dessa categoria. Além disso, os jovens e adultos não estão, geralmente, organizados e nem posicionados em lutas coletivas. O que eles buscam, não raro, são objetos e bens culturais oferecidos pela sociedade de consumo. O autor afirma que os pensadores lidos nos anos 1960 – Marx e Gramsci – não contribuem hoje para a compreensão do público que frequenta os cursos de Educação de Jovens e Adultos. Antes, havia um discurso unificador: a derrubada do regime ditatorial. Hoje, a situação é bastante diferente: o capitalismo não é confrontado por outro sistema econômico e os sujeitos foram fragmentados por múltiplos discursos.

Independentemente do contexto em que tal modalidade de ensino se apresenta, talhada pelos moldes de um capitalismo contestado ou por um sistema sem oposição, a EJA constitui o direito de um grupo de pessoas, de cidadãos que ficaram não só à margem das oportunidades de escolarização, mas também das decisões e das oportunidades de melhoria de vida e de crescimento pessoal. É esse o contexto que o educador de EJA deve considerar, levando em conta as especificidades do público com o qual lidará, para que possa inserir-se de maneira libertária nos processos emancipatórios que serão articulados, devendo estar consciente de que Educação Popular tem muito ainda a contribuir para a Educação de Jovens e Adultos.

Os programas e projetos de atendimento educacional de adolescentes, jovens e adultos devem ser analisados em um contexto mais amplo, em que são consideradas suas relações com as principais transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas no cenário nacional e internacional.

Em decorrência dos efeitos nefastos de duas grandes guerras, as potências mundiais voltaram suas atenções para a temática da garantia dos Direitos Humanos. Na esfera das recém-criadas Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), vários países membros firmaram o compromisso de contribuir para o desenvolvimento de relações harmônicas e a construção de uma cultura da paz.

Em 1961, sob a influência de uma ala progressista da Igreja Católica, foi criado o Movimento de Educação de Base (MEB). Tendo à frente de sua coordenação a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o MEB concentrou seus esforços em diferentes ações que foram desenvolvidas sob sua tutela ou influência em benefício da educação de base para adolescentes, jovens e adultos do campo, principalmente, através de transmissões radiofônicas, comuns na época. A produção dos programas era descentralizada, valorizando a “cultura local e muitas vezes usando a linguagem coloquial” (FÁVERO, 2009, p. 66).

Para chegar até às áreas rurais do país, o MEB desenvolveu um plano de ação para o período compreendido entre os anos de 1961-1965, com a estimativa inicial de instalar 15.000 escolas radiofônicas nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, com a previsão de expansão nos anos subsequentes. Antes do final deste quinquênio, as ações do MEB abrangiam 14 estados brasileiros (PAIVA, 2003, p. 251).

Posteriormente, o MEB adotou uma reorientação política e transcendeu a mera organização de escolas radiofônicas e passou a defender não apenas a escolarização, mas uma proposta de educação político-ideológica voltada para a promoção da população que residia no campo e a sua preparação para as reformas de base³⁷ (PAIVA, 2003, p. 269; FÁVERO, 2009, p. 66).

Devido à sua relação com a Igreja Católica e o Estado, o MEB foi o único movimento de educação voltado para as camadas populares que não

desapareceu após o golpe civil militar, mas que, no entanto, em algumas regiões, foi incorporado e submetido aos interesses do regime.

Simultaneamente ao surgimento do MEB (1961), foi organizado, no interior da União Nacional dos Estudantes (UNE), o Centro Popular de Cultura (CPC). No ano seguinte da organização do CPC, em 1962, já existiam vários centros espalhados pelo país. Nas grandes cidades, os CPC multiplicaram-se e muitos chegaram, também, ao interior. Inicialmente, os CPC não se dedicavam à escolarização de adolescentes, jovens e adultos, sua relação era com o fomento de atividades artísticas como teatro, cinema, música, artes plásticas e literatura, mas uma reviravolta aconteceu um ano após a sua fundação, quando alguns de seus integrantes participaram da do 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Depois desse encontro, o CPC formou uma comissão de alfabetização e lançou planos-piloto de atuação nesta área, um para as Regiões Sul e Sudeste e outro para as demais localidades do país. Para tal, utilizou o método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire. Convém assinalar que o CPC tinha grandes pretensões, pois esperava alfabetizar cinco milhões de brasileiros. Seus objetivos, porém, não se concretizaram, visto que essa iniciativa durou apenas quatro meses, de janeiro a abril de 1964, momento em que os CPC passaram a ser perseguidos e fechados pelo Estado (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

As diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista, acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação de adultos. Elevada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos de ensino e aprendizagem (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Os movimentos sociais organizados que despontaram no cenário político brasileiro no início da década de 1960 surgiram como parte das iniciativas promovidas por diferentes atores sociais, intelectuais, políticos, estudantes, trabalhadores, de diferentes classes sociais, preocupados em garantir e ampliar a participação política da população excluída do jogo do poder. De acordo com Paiva (2003, p. 259):

A perspectiva educativa desses grupos, entretanto, caracteriza-se pelo “realismo”; eles buscam métodos pedagógicos adequados à preparação do povo para participação política. Esses métodos combinam alfabetização e educação de base com diversas formas de atuação sobre a comunidade em geral, considerando como fundamental a preservação e difusão da cultura popular e a conscientização da população em relação às condições socioeconômicas (sic) e políticas do país.

Neles, atuaram várias e até contraditórias correntes ideológicas que, em determinados momentos, lutaram lado a lado contra um inimigo comum. Os movimentos sociais organizados pretendiam romper as estruturas sociais, econômicas e políticas do país e contribuir, assim, para a construção de uma sociedade justa e democrática.

3.4 JOVENS ADOLESCENTES NA EJA: O ESTADO DA QUESTÃO

O Estado da Questão é um modelo metodológico de pesquisa, um levantamento bibliográfico que tem por propósitos delimitar e caracterizar o objeto de pesquisa e, conseqüentemente, identificar e definir as categorias centrais de pesquisa, bem como nortear os aspectos teórico-metodológicos que serão utilizados na investigação (NÓBREGA-THERRIÉN 2004). Ao fazer o mapeamento de trabalhos que abordam a linha de pesquisa, os autores em cena apontam que é possível verificar o Estado da Questão e a relevância do que se pretende investigar. O mapeamento permite perceber se há escassez ou não sobre o tema a ser pesquisado, qual a região onde se concentram as pesquisas sobre o tema, se há lagunas sobre o objeto a ser pesquisado, qual será a contribuição da pesquisa apresentada.

Ainda, para Nóbrega-Therrién e Therrién (2004), o Estado da Questão consiste em um levantamento seletivo de trabalhos (artigos, dissertações e teses) que visa situar o objeto de uma determinada investigação em relação à parte da produção científica da área em que se insere. Esse tipo de investigação visa compreender, por meio do levantamento de pesquisas, qual o estado das pesquisas já empreendidas sobre determinado tema.

A pesquisa de artigos, dissertações e teses sobre o objeto de investigação conduz o pesquisador, por meio do Estado da Questão, a elucidar concepções acerca de sua investigação. É um exercício que possibilita

descobrir as semelhanças e os aspectos inéditos da temática escolhida como objeto de estudo. O Estado da Questão proporciona observar como se encontra o objeto investigativo a partir das produções acadêmicas até então realizadas (os achados científicos), gerando um panorama mais amplo em torno da problemática e de suas bases teórico-metodológicas, portanto, promovendo certos entendimentos, articulações e registros de questões, contextos e vieses diretamente ligados à temática de pesquisa . Desse modo, empreende-se o rigor científico, a criatividade, a criticidade e pressupõe-se um posicionamento reflexivo, argumentador, sensível e intuitivo por parte do pesquisador em suas escolhas e delimitações investigativas.

De acordo com Nóbrega-Therrién e Therrién (2010),

o Estado da Questão tem por finalidade, [...] levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa. (NÓBREGA-THERRIÉN E THERRIÉN, 2010, p. 02).

As coletas de dados realizadas em fontes confiáveis para encontrar teses, dissertações, relatórios de pesquisa, artigos e estudos teóricos e empíricos auxiliam no delineamento do objeto a ser pesquisado e contribuem para o desenvolvimento da pesquisa.

Nesse direcionamento, o estudo aqui empreendido advém de uma inquietação provocada pela existência de uma lista de educandos, entre a idade de 15 a 17 anos, na escola da rede estadual, na qual estou inserida. A referida lista é composta pelos nomes de jovens que não cumpriram as temporalidades escolares instituídas pelo marco legal e socialmente e que, por essa razão, deveriam ser encaminhados para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A temática desta investigação versa sobre a história de vida desses jovens de 15 a 17 anos, periféricos, negros, considerados muitas vezes como um “peso social”, vistos como sujeitos sem direitos pelo corpo docente, os quais, rejeitados pela própria escola que frequentam desde os 7 anos de idade¹, são conduzidos para a modalidade da Educação de Jovens e

Adultos¹⁶. Esses jovens de 15 a 17 anos, matriculados/as no Ensino Fundamental são posicionados/as na escolarização como estudantes com “idade inadequada” ao Ensino Fundamental, também conhecidos no interior das escolas como os/as “fora da faixa”. A aprendizagem e a aprovação/reprovação são fatores que se enlaçam na retórica da meritocracia, resultando no sucesso ou no insucesso escolar dos educandos. A inadequação de idade/série no Ensino Fundamental pensado para crianças e adolescentes é um desdobramento concreto desse enlace, constituindo um tipo de desigualdade presente nos percursos escolares de jovens negros/as e pobres na Educação Básica.

A alteração ocorrida por força da Lei nº 9.394/96 (LDB), antecipando a idade mínima dos exames de 18 (dezoito) para 15 (quinze) anos (Ensino Fundamental) e de 21 (vinte e um) para 18 (dezoito) anos (Ensino Médio), contribuiu para que os adolescentes acima de 15 anos não tenham suas matrículas aceitas no Ensino Fundamental, o qual é pensado para adolescentes. Diante disso, as trajetórias escolares, marcadas por reprovações, facilitam o encaminhamento dos jovens cada vez mais jovens para a EJA, como nos revela Da Silva (2021, p. 148):

No diálogo com a obra *Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos*, de Brunel (2004), percebo que os jovens aos quais a autora se refere têm idade entre os 18 e 25 anos. Entretanto, os jovens aos quais me reporto têm idades a partir dos 14 anos incompletos e cursam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Encontrei, inclusive, três estudantes dentre os entrevistados, em duas escolas diferentes, que chegaram à EJA ainda com 13 anos de idade.

Convém salientar, nesse momento, que nosso olhar, aqui, focaliza uma escuta sensível da história desses jovens que fazem parte da lista e determina o encaminhamento deles para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Para tal, procuramos conhecer o perfil socioeconômico desses educandos com menos de 18 anos. Acreditamos que essa escuta possibilite a

² A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, foi uma meta almejada para a política nacional de educação, há muitos anos. Em 2005 a Lei nº 11.114, de 16 de maio – torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

construção de uma visão mais ampla sobre esses jovens, “oriundos de famílias com baixo ‘capital cultural’ e que experimentaram acidentadas trajetórias que os afastaram do ‘tempo certo’ da escolarização” (BOURDIEU, apud CARRANO, 2007, p. 55).

O percurso metodológico do Estado da Questão, baseado nos estudos de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), possibilita conhecer o panorama dos estudos desenvolvidos sobre o aumento da presença de jovens de 15 a 17 anos de idade no Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nesse viés, iniciamos esta investigação por meio da base de dados de universidades brasileiras, empregando o Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES e o Google Acadêmico com palavras chaves. O Google Acadêmico permite a criação de pastas “Minha Biblioteca” para guardar artigos, facilitando assim o processo de revisão da literatura. Ademais, possui uma variedade de revistas de diferentes países, além de livros e artigos.

As palavras-chave utilizadas foram “Juvenilização, EJA, Adolescentes. Fracasso escolar”, haja vista que são termos Ao darmos início ao mapeamento de dados, percebemos que a busca por pesquisas já realizadas permite conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas.

Realizamos tal pontuação, pois o contexto que analisamos repõe um debate que foi intenso nos últimos dez anos, sobre quem de fato são os sujeitos da EJA. O aumento da presença de adolescentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Fundamental, especialmente após o Parecer 06/2010, tem chamado a atenção dos especialistas da área.

Para ingressar nos cursos de EJA, conforme o Parecer 06/2010, no Artigo 5º, ainda obedecendo ao disposto no artigo 4º incisos I e VII da LDB 9394/96 é considerada a idade mínima de 15 (quinze) anos completos para ingressar na modalidade EJA, bem como para realização dos exames de conclusão. No Parecer CNE/CEB nº 6/2010, aprovado em 07/04/2010, foi feito o reexame dos itens: idade mínima para cursos e exames supletivos, pois a princípio pensou-se em aumentar a idade para 18 anos tanto para Ensino Fundamental como para Ensino Médio. Porém, ficou determinada a idade mínima de 15 anos para ingresso e realização de exames de conclusão do Ensino Fundamental, para proporcionar aos jovens de 15 a 17 anos que, por

qualquer motivo, não tenham concluído o Ensino Fundamental, a possibilidade de escolher a EJA entre as ofertas de oportunidades educacionais apropriadas, conforme previsto no artigo 37 da LDB.

O mapeamento bibliográfico, aqui empreendido, abrangeu a leitura e a seleção de teses nas Bases de Dados da Capes publicados a partir de 2007. O material encontrado foi submetido a uma triagem e, posteriormente, a um plano de leitura sistemático acompanhado de fichamentos usando as seguintes informações sobre eles: resumo, objetivos e conclusão, os quais serviram para subsidiar e fortalecer a fundamentação teórica do projeto que aqui será apresentado.

O período a partir de 2007 foi escolhido para o mapeamento bibliográfico por se pautar dentro da implementação dos indicadores oficiais como a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma vez que a Educação de Jovens e Adultos, oficialmente não participa desses processos, levando muitos gestores a transferir para a EJA, educandos do Ensino Fundamental que tem idade igual ou acima de 15 anos e estão com resultados que possam comprometer o índice do IDEB na escola. A pressão com relação ao resultado do IDEB é algo observado em campo.

A inclusão das pesquisas selecionadas em nossa discussão é determinada pela sua relevância em relação às questões de investigação, determinada pela análise do resumo, objetivos e conclusão. Especificamente, dois critérios de inclusão serão definidos: estudos com foco no aumento da presença de jovens adolescentes na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA e apresentação de razões pelas quais esses adolescentes estão frequentando a modalidade, ao invés de estar na Educação Básica pensada para crianças e adolescentes.

Ao pesquisar na Base de Dados da Capes utilizando as palavras – chaves “Juvenilização EJA Adolescentes Fracasso Escolar”, foram encontrados aproximadamente 45 resultados. Dessa totalidade, foram selecionados os trabalhos que trazem contribuições para a temática desta investigação.

Na primeira das leituras que fiz, identifiquei que Pereira e Oliveira (2018), tratam, em seu artigo, da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como consequência da expulsão de jovens em defasagem idade-série da escola pensada para crianças e adolescentes. Os dados

estatísticos dessa pesquisa se voltam ao histórico de matrículas na EJA na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. A autoras em questão asseveram que o IDEB e a (CNE/CEB) baixaram, por meio da Resolução n. 03/10 (BRASIL, 2010), a idade mínima estabelecida, estendendo-a também para a matrícula na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ademais, elas elucidam mediante gráficos o aumento da matrícula da EJA em uma escola do Rio de Janeiro, evidenciando que há maior concentração de adultos cursando as etapas iniciais da EJA, enquanto, nas etapas finais, é evidenciado o processo de juvenilização, pelo enorme quantitativo (cerca de 40%) de estudantes na faixa de 15 e 17 anos.

Por sua vez, Silva (2016) focaliza o debate sobre o tema juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em interface com a Teoria das Representações Sociais (TRS). O objetivo geral é analisar as representações sociais que estudantes jovens possuem sobre a Educação de Jovens e Adultos e as implicações em seus projetos de vida escolar. O tipo de pesquisa desta investigação é de campo e a abordagem é qualitativa, cujos sujeitos são seis estudantes jovens da EJA da 3ª etapa, turno da tarde, da escola Centenária do município de Abaetetuba, bem como uma das coordenadoras da escola. Os procedimentos metodológicos adotados foram: estado do conhecimento, levantamento bibliográfico e documental, observação *in loco* e entrevista semiestruturada.

Segundo a autora, a presença de jovens na EJA deve ser problematizada nas escolas. Muitos professores, coordenadores e gestores veem a presença dos jovens na EJA de um ponto de vista negativo: são alunos repetentes vistos como indisciplinados e desinteressados, que não prestam atenção e atrapalham as aulas. Desta forma, fecham os olhos para a necessidade de buscar identificar o (os) motivo (os) que levam tantos jovens a ingressarem na EJA. Nesse cenário a EJA é vista como o lugar daqueles que são marginalizados e que está aquém daquilo que se pretende alcançar com uma educação de qualidade para todos.

Conforme Silva (2016), para caracterizar os estudantes jovens da EJA foi preciso analisar não só a fala dos sujeitos, mas todo o contexto em que esses jovens estava inserido: as condições estruturais de sala de aula e as interações entre aluno-aluno, aluno-professor, o modo como eram vistos pelos

professores, o favorecimento ou não, em sala de aula, de situações que os levassem a pensar sobre si, dentre outros aspectos. Vale ressaltar os questionamentos apresentados por Silva (2016) “Será que o ensino regular não está sendo capaz de atender as necessidades educacionais dos educandos? Até que ponto a atuação do professor colabora para essa situação? Qual o papel da escola nesse processo?” são questões que merecem ser pensadas e refletidas por profissionais da educação.

Nesse viés, trago aqui um parêntese relevante para demarcar que a expressão “ensino regular” é usada por Silva (2016). Utilizo-a para ser fiel ao texto da autora. Entretanto, advogo que o justo seria usar “ensino pensado para crianças e adolescentes, por concordar com o que nos inspira Da Silva (2021) ano nos dizer que

Não utilizarei aqui o termo “regular”, por haver aprendido, durante a construção do Parecer e da Resolução que cuidam da Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, na presidência do Conselho Municipal de Educação (CME/BH), a necessidade de se trabalhar na construção de um olhar sobre a EJA que não a tenha como modalidade “irregular”, mas como direito (DA SILVA, 2021, p. 32).

Em relação ao fracasso escolar, Furtado (2008) aborda os estudos de Charlot (2000), sendo seguido com maiores reflexões de Freire (1988), Aquino (1996), Frei Beto (2005), Gentili (1999), Sousa Santos (2007), entre outros autores. A análise do material coletado, neste estudo, aponta situações de fracasso vivenciadas pelos/as jovens quando ainda eram crianças, no tocante a deficiências na relação com o saber e que quando chegam à EJA encontram situações similares. Essa realidade revela a produção do fracasso escolar em algumas instituições de ensino público, com a permanência de um processo de escolarização degradado que, sendo na infância ou na juventude, oferece poucas oportunidades de superação para a situação social em que vivem muitas pessoas que advém de grupos populares.

Conforme observamos nesta pesquisa, a presença crescente de jovens na EJA é motivada pela má qualidade no processo de escolarização quando esses/as jovens ainda eram crianças e ela comprova tal asserção através de dados coletados em suas entrevistas. Vale ressaltar que os sujeitos desta

pesquisa apresentam uma defasagem de conteúdos nas séries iniciais, constatação essa que vai ao encontro com os resultados obtidos pela pesquisa da autora.

Em diálogo com Charlot (2000), percebemos que a maioria das histórias dos jovens em situação de fracasso escolar, não tinha relação somente com a situação social econômica, mas também com um processo educativo de má qualidade, em que encontramos atividades descontextualizadas, que conduziam ao comportamento inadequado. Além, ainda de outras situações, como uma relação professor/a - aluno/a mal resolvida, sem falar nas repetências e desistências que demonstraram atitudes de reação para o que era proposto pela escola.

Furtado (2008) problematiza: qual é, realmente, o objetivo da escola? Punir? Excluir? Será que os profissionais que ali estão envolvidos têm essas intenções? Em que consiste o investimento realizado pelas políticas públicas? Em que estão falhando? Qual deve ser a nossa postura, enquanto pesquisadores/as, ao entrar em contato com essa realidade, apenas de indignação? Essas perguntas ainda não foram respondidas e, talvez, já estejam sendo, mas com respostas fracas, pouco convincentes.

Ferreira (2015) investiga, em Ouro Preto, o processo de juvenilização da EJA. A autora analisa os fatores que influenciam no aumento da procura desses jovens por essa modalidade de ensino e faz um levantamento da trajetória escolar dos jovens participantes da pesquisa. Frente a isso, ela procura identificar as estratégias das famílias para a longevidade do seu percurso escolar. Com metodologia de pesquisa semiestruturada, no ambiente familiar, a pesquisadora constrói o percurso escolar dos educandos, a fim de traçar o perfil socioeconômico de cada um.

Outrossim, Ferreira (2015) ressalta que a legislação fixa a idade máxima para certificação em 15 anos no Ensino Fundamental II, o que contribui para que os adolescentes acima dessa idade não tenham suas matrículas aceitas na modalidade de ensino mencionada. As trajetórias escolares, marcadas por reprovações, facilitam o encaminhamento dos jovens, cada vez mais jovens, para a EJA e o baixo nível de escolaridade dos pais dificulta a implementação de práticas de escolarização permanente dos seus filhos.

Um ponto que cabe a ser destacado é, também, salientado por Pereira (2015): direcionarmos o nosso olhar para as relações desenvolvidas entre a família e a escola, pois isso é muito importante para a compreensão das dinâmicas que envolvem as trajetórias escolares desses jovens. Dessa maneira, reconhecemos que não é somente o pertencimento à determinada classe social que define as trajetórias de fracasso ou sucesso escolar.

As trajetórias marcadas por tantas reprovações se traduzem numa certa “mágoa” por terem sido “excluídos” da escola pela própria escola. Esse desconforto emocional acaba influenciando na aprendizagem. Muitos educandos conservam o medo do fracasso e outros passam a desacreditar em sua própria capacidade de aprendizagem. Alguns sentem “vergonha” de estudar entre os alunos de 11 a 14 anos, no Ensino Fundamental II. Mas, ao mesmo tempo, não se sentem à vontade, nem acolhidos, entre os adultos e idosos. Por isso, esses jovens acabam sendo vítimas de um “não lugar” e a escola deixa de fazer sentido para eles. Ao serem “convidados” a estudarem na EJA, por não se “enquadrarem” no modelo do Ensino Fundamental idealizado, esses jovens acabam entrando em uma modalidade de ensino que também não se encontra preparada para recebê-los, configurando uma “dupla exclusão”.

Pereira (2015) encerra tecendo considerações que nos permitem perceber que no caminho por ela percorrido, nos momentos de desconstrução e reconstrução teóricas, muitas indagações surgiram e as colocamos aqui, como sugestões para novas pesquisas: a escolarização ofertada pela EJA possibilita a igualdade de aprendizagem oferecida pelo Ensino Fundamental II, permitindo mobilidade social? Que outras opções teriam esses jovens? Como a escola deve atendê-los para que se estabeleça uma relação exitosa entre sua cultura e a instituição escolar? A EJA proporcionará a esses jovens meios de alcançar seus sonhos? A EJA oferece uma base suficiente para aqueles que desejam entrar em um curso superior? Como os professores da EJA estão se preparando (didática, metodologias, dentre outras questões) para a chegada, cada vez com maior intensidade, desses jovens?

Por fim, Pereira (2015) sugere um tema a ser investigado em pesquisas posteriores: a relação intergeracional presente nessa modalidade, a partir dos pontos de vista de seus diversos atores (adultos, idosos e adolescentes) e o

desejo “velado” dos educadores de trabalhar com alunos mais velhos na EJA. Sabemos que a relação intergeracional, muitas vezes, acontece de forma conflituosa nas salas de aula da EJA.

Silva (2019) aborda sobre presença de jovens na EJA. Nesse sentido, convém pontuar que a presença dos/das jovens de 15 a 17 anos na escolarização fundamental tem sido discutida a partir da questão do fracasso escolar e de fenômenos a ele circunscritos: esses estudantes “permanecem desconhecidos em suas práticas, valores e modos de vida” (SPOSITO, 2005, p. 203).

É interessante quando Silva (2019) não reduz a experiência escolar vivida pelos/as jovens, à posição socialmente a eles/elas reservada na escolarização: a posição de “defasados/as” e “atrasados/as” em relação ao percurso escolar. Ademais, não perde de vista que o descompasso idade/ano produz uma situação escolar específica, atravessada pela desigualdade educacional que, por sua vez, produz outras desigualdades. O descompasso idade/ano conforma a escolarização dos/das jovens ao não-lugar produzido pelo lugar da escola.

Os trabalhos, aqui mencionados e discutidos, são norteadores para a investigação proposta fornecendo subsídios teórico-científicos e metodológicos, proporcionando a reflexão acerca da juvenilização da EJA. Ainda, ressaltam desafios e estratégias vivenciadas por outros pesquisadores servindo de base para planejar e redimensionar as etapas da proposta investigativa.

A juvenilização hoje é uma característica marcante da EJA, sendo assim, consideramos que a EJA tem hoje dois grandes desafios: a) acolher os jovens de origem popular, excluídos por um sistema cruel que não se repensa; e b) encabeçar uma discussão séria e abrangente acerca da exclusão perversa, meritocrática, tão presente na escola sequencial.

Nesse direcionamento, Alcantara (2016) sinaliza que, a Lei 9394/96 contribuiu para um aumento significativo do fenômeno da juvenilização da EJA. A redução da idade mínima para o ingresso nos cursos e para a realização dos exames supletivos levou o fenômeno de juvenilização da EJA a ganhar força. Diante desse cenário, ao se depararem com jovens em distorção idade-serie e com histórico de insucesso escolar no ensino sequencial, muitos gestores sugerem a transferência deles para EJA, contribuindo para que adolescentes,

cada vez mais jovens, ingressem na educação e jovens e adultos. Esses estudantes, nesse (novo) meio: “deparam-se com uma pluralidade de sujeitos de idades distintas, adultos e idosos, de cultura, de identidades e perspectivas diversas” (ALCANTARA, 2016, p. 86).

A EJA consolida-se, portanto, como uma modalidade, ao repensar a própria escola e seus sujeitos, impedindo, desta forma, a sua utilização como uma educação menor, de segunda classe, em que todas as questões não resolvidas na escola pensada para crianças e adolescentes vão parar na EJA. Esse repensar visa evitar o que tão bem nomeou um professor: um “Despeja na EJA”.

Tecidas as discussões referentes ao tópico proposto, no próximo capítulo, constam informações referentes à escola onde foi desenvolvida esta pesquisa de campo. Além disso, a atenção é voltada, sobretudo, para a apreciação analítica das histórias de jovens adolescentes em situação de fracasso escolar, forçados a se transferir para modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO 04 - TRANSFERÊNCIA OU EXPULSÃO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE DIZ A PESQUISA DE CAMPO A ESSE RESPEITO

Não só a vulnerabilidade da vida está desigualmente distribuída através do globo como persistem lógicas de empatia e de reconhecimento de humanidade que impedem que determinados vidas e sofrimentos se qualifiquem como “passíveis de luto (Boaventura Sousa Santos).

Situada no bairro São Francisco, na cidade de Belo Horizonte, a Escola Estadual Afonso Neves está próxima ao anel rodoviário. De um lado, tem o asfalto com um grande fluxo de carros e, de outro, galpões, alguns prédios, vilas, aglomerados e favelas. Esse é o cenário escolar da instituição em questão.

Segundo Dayrell (1966), analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, do fazer-se cotidiano de todos os sujeitos sociais presentes no contexto escolar. “Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.” (DAYRELL, 1966, p.14).

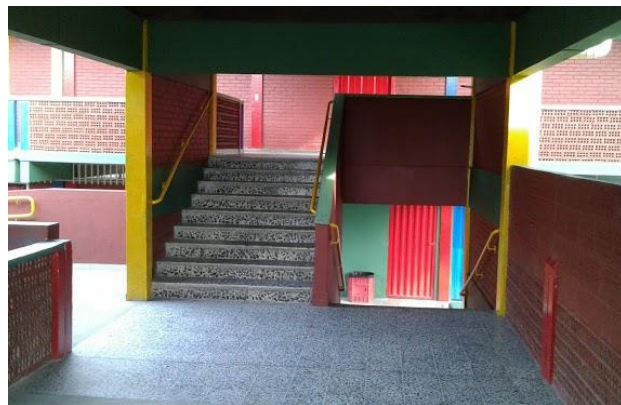
A escola em questão foi fundada em 1962, com o nome de Escola Combinada, anexa à capela São Jorge, na rua Gregório, tendo, a princípio, quatro turnos, no total de seis classes. Dois anos depois, com aumento do número de alunos, a escola passou a funcionar no imóvel alugado do senhor Vaz de Melo, na rua São Joaquim, 901. A construção do prédio atual se deu no ano de 1971 e, em 1976, a escola passou a se chamar Escola Estadual Professor Affonso Neves (arquivo da Escola, documento 4).

A arquitetura da escola obedeceu a padronização instituída na década de 1960, quando a construção possibilitava economia de recursos e qualidade nos espaços interno e externo, com boa iluminação, ventilação e distribuição de blocos de salas. O prazo médio entre a escolha do terreno e a entrega de uma escola para funcionamento era de oito meses em qualquer região do Estado de Minas Gerais (SILVA E DOS SANTOS, 2016).

Figure 1 - Interior da escola 1



Figure 2 - Interior da escola 2



Fonte das fotos: foto do arquivo da

escola.

Após a caracterização do território, o olhar se atém às histórias de vida de dois jovens adolescentes do Ensino Fundamental, que foram “transferidos” para a EJA e três jovens adolescentes que engravidaram e foram para a EJA. O intuito é construir retrato sociológico desses sujeitos, buscando compreender o lugar dos mesmos ocupados na família, na escola e na comunidade. Por outro lado, a atenação se volta para compreender as condições impostas pela gravidez de adolescentes no processo de três jovens estudantes do Ensino Fundamental, que não contam com a presença de creches próxima de suas residências.

4.1 JUVENTUDES E EDUCAÇÃO: ENFOQUES CONCEITUAIS

Para tratar da temática juventude, há que se indagar inicialmente o que é “ser jovem”. Para Juarez Dayrell (1996), não existe juventude no singular. Dada inserção em territórios, religiosidades, trabalho, lazer, bem como questão de classe, gênero e raça, é possível sustentar que a categoria “juventudes”, no plural, traduz melhor a complexidade desse modo de ser, agir e estar no mundo, em uma dada fase da vida.

Em termos cronológicos, o Estatuto da Juventude destaca que a juventude compreende a faixa etária entre 15 a 29 anos. Porém, temos que considerar, por um lado, o que o professor Geraldo Leão designa como moratória: existem pessoas que prolongam a juventude, estendendo o tempo

de convívio com a família devido para ampliar o nível de escolarização antes de se inserirem no mercado de trabalho. Por outro lado, há, especialmente no campo e nas áreas periféricas dos centros urbanos, pessoas que não vivem efetivamente a juventude. São os casos jovens das camadas populares que começam a trabalhar já aos 15 anos de idade, não podendo, em muitos casos usufruírem tempo para o lazer e os estudos, encurtando, assim, suas juventudes. Temos, ainda, o caso das mães-adolescentes, que assumem a maternidade ainda na adolescência. Tais situações colocam em xeque os estereótipos que buscam universalizar a juventude como tempo de hedonismo e consumismo. O fato de haver um número expressivo de jovens periféricos se inserindo no mercado de trabalho pode ser usado para contrapor o preconceito que paira sobre a juventude periférica, descrita, via de regra, como perigosa e violenta.

Sposito (1997) já havia tratado da questão na década de 1990, tomando como referência o tempo, o espaço e a cultura juvenil. A autora relaciona a juventude a um conjunto social estabelecido em uma fase da vida que tem relação com aspectos geracionais, bem como com as dimensões de classe e de gênero, envolvendo ainda outras intersecções históricas e sociais. Portanto, perceber a juventude como uma transição da infância para o mundo adulto de forma homogênea é, segundo a autora, não reconhecer as condições socioculturais entre as quais esses sujeitos estão envolvidos. Nesse sentido, embora essa transição seja parte importante dos estudos das juventudes, compreender a complexidade que envolve os caminhos dessa transição é que diferenciam os processos, as formas de abordagens sobre essas transições. Apesar da certeza de que a transitoriedade faça parte dos modos de ser jovem, a forma como se dá essa transição assim como a sua duração e suas características se diferenciam nos estudos que tratam tal temática.

Além disso, para Dayrell (2007), a juventude firmada na condição de transitoriedade tira o protagonismo do jovem que vive no presente com o olhar voltado para as preocupações com o adulto que pode vir a ser no futuro. Questionando essa condição de transitoriedade, esse autor acrescenta que a definição de juventude passa por critérios históricos e culturais que variam socialmente, ou seja, como cada grupo vai lidar e constituir esse momento. Seguindo essa linha, é preciso pensar a complexidade posta nessa temática ao

envolver a classe social, as questões culturais, a religião, os valores, o gênero e o lugar em que este jovem está inserido.

Outro tópico importante, nessa discussão, dá-se em torno do elemento identidade. De acordo com Sposito (1996), a questão da identidade é fundamental nessa fase da vida, até porque os jovens estão ligados a uma série de interações que marcam suas identidades, as quais são marcadas por vínculos familiares, religiosos, escolares, musicais, políticos, sociais, midiáticos (consumo, redes sociais), dentre outros fatores.

Outra referência importante, nessa conceituação das juventudes, é do sociólogo português Machado Pais (1990) que propõe a classificação dos estudos das juventudes em duas correntes, a saber: a geracional, que privilegia fatores etários e aspectos biológicos, aproximando-se de uma dimensão mais universalista dos jovens, e outra, a classista, que assume a juventude como um fenômeno influenciado pelos marcadores sociais de inserção dos jovens em diferentes classes sociais, experiências de vida e formas de integração social.

Dessa forma, é possível afirmar que juventude é, pois, um período de experiências humanas histórica e socialmente construídas, não podendo ser universalizada, fazendo que seja necessário compreender o jovem em “sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DARYRELL, 1996, p.140). Assim, a juventude deve ser vista como um período “fortemente marcado pela diversidade, dependendo das **condições sociais** (classe social), culturais (etnias), **identidades religiosas**, valores), **de gênero** (homens e mulheres) e de regiões” (SPOSITO 1999, p.1) (grifo nosso).

Conforme destacado anteriormente, a juventude é uma categoria plural, que não pode ser pensada dissociada de diferentes formas de se experimentar essa fase da vida. Não se trata, portanto, de um enfoque biológico, centrado nas alterações corporais e hormonais do corpo, nem de um enfoque psicológico, que busca compreender crises existenciais, decorrentes das mudanças abruptas ocorridas após a infância nas sociedades urbanas e industriais. As juventudes comportam, do ponto de vista sócio histórico e antropológico, uma fase específica que se difere no tempo e no espaço.

Voltando nosso olhar para a escola, é possível expor, em razão da capilaridade que possui, que essa instituição marca significativamente a vida das juventudes. Nas palavras de Sposito (1996), quando se trata de escola pública, há um debate ainda mais complexo para se pensar o ser jovem. Não se pode esquecer de que a maior parte dos estudantes das redes públicas educacionais no Brasil é das camadas populares, das comunidades periféricas urbanas e rurais. Outrossim, essa marca social acaba por trazer experiências muito singulares na relação juventudes e escola.

Convém assinalar que parte da juventude que tem chegado às escolas tiveram seus pais e avós alijados do processo de escolarização. Assim, temos que considerar que novos sujeitos requerem novas pedagogias. Frente ao exposto, passamos ao próximo tópico de discussão.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA: MÃES-ADOLESCENTES E JOVENS-ADOLESCENTES NEGROS PERIFERIZADOS

Os jovens, sujeitos desta pesquisa, possuem algumas particularidades: suas idades oscilam de 15 a 18 anos incompletos; são pertencentes às camadas populares; vivem em áreas segregadas de Belo Horizonte; além de residirem nas favelas Sumaré, Maloca e Aldeia, próximas ao Anel Rodoviário.

Ser “mãe-adolescente” implica considerar dois elementos distintos e complementares. Há, de um lado, a questão da mulher, em um contexto em que o patriarcado permanece forte, marcado pela dominação masculina, como descreve e analisa Bourdieu (1998). E, de outro, existe a questão da adolescência, que precisa ser enfrentada. Trata-se, pois, de um conceito problemático, do ponto de vista sociológico, seja porque se refere à fase de vida própria do mundo ocidental, seja porque suas características básicas não se aplicam à pessoas oriundas das camadas populares, que vivem em áreas segregadas no centros urbanos. Como se sabe, a adolescência – como fase de transição entre o mundo infantil para a vida adulta – possui uma dimensão racial e classista, que não se pode ignorar. Nem em todas as sociedades há adolescência, pelo menos da forma idealizada pela psicologia.

Ao se propor analisar a condição de mulheres adolescentes, assumo, de saída, o desafio de lidar com a complexidade, uma perspectiva analítica que não

pode deixar de fora nenhum aspecto que permite compreender os sujeitos desta pesquisa em seu cotidiano, em suas formas de lutas pela subsistência em contexto adversos.

Assim, há que se ter o cuidado para não se justapor ou sobrepor um dos elementos que marca essa condição: mãe e adolescente são elementos que precisam ser pensados de forma intrincada. Assim, convém ter em mente quando se pensa nas questões arroladas anteriormente, as advertências empreendidas pela professora Inês Teixeira (2008) quando investigou a condição docente. A autora nos lembra que o termo “condição” é semanticamente rico: oriundo do latim remete, por um lado, à ideia de fundação, criação e, por outro, à imagem de estado, status, situação de um ser no conjunto de realidade. Nesse viés, parece-me que a pesquisadora Juliana Vieira da Silva (2013) pretende realizar seus estudos tomando como referência a segunda acepção do termo. Mães-adolescentes comportam uma dimensão de mulher, num momento histórico específico e adolescência como uma fase específica. Ao meu ver, tomar esses elementos em conjunto é um dos desafios da pesquisadora Juliana Vieira da Silva (2013)

Outra dimensão que marca os sujeitos desta pesquisa: ser jovem negro em situação de risco e vulnerabilidade. Como destacado no capítulo introdutório, os jovens adolescentes, que são inseridos na lista de transferência do Ensino Fundamental para a EJA, possuem uma masculinidade de confronto. Tendo seus direitos violados desde a infância, interiorizaram uma forma de “ser sujeito homem”, pessoa que não leva desaforo para casa, que não se submete aos arbítrios de outro homem, que se impõe pela força.

Ao se examinar os sujeitos que são “transferidos para EJA” sobressai, portanto, a questão de identidade de gênero. Não é qualquer moça, nem qualquer rapaz que são “transferidos” para a aludida modalidade educativa. Foi possível observar que, no alcance deste estudo, o território é um ponto de contato entre os sujeitos desta pesquisa: todos residem em áreas segregadas.

Oliveira (2017) problematizou o termo “periferia” em relação aos termos “centro” e “nobre”. Para Aurélio Buarque de Holanda, o verbete “periferia” remete ao que se encontra na margem, àquilo que é de menor importância e às áreas que se encontram distantes dos centros urbanos. A palavra “centro” diz respeito àquilo que é principal, o âmago de alguma, que possui, maior valor. O verbete “nobre”, por sua vez, refere-se àquilo que é elegante, fino e magnânimo.

Ainda, Oliveira (2017) procura, por meio de exemplos empíricos, demonstrar que as acepções dos termos arrolados anteriormente se articulam com as representações sociais da cidade. A periferia é, pois, via de regra, concebida como território perigoso, marcado pela insegurança e violência. A periferia é, também, vista como local da falta e da carência. A periferia é, pois, pensada como apêndice da cidade. O autor compreende a periferia como fruto de um desenvolvimento urbano desigual e combinado. Para ele, a periferia se torna, do ponto de vista do poder hegemônico, um problema quando não se encontra afastada do centro, das ditas áreas nobres. O problema se manifesta quando os sujeitos periféricos passam a construir suas habitações em favelas, vilas e aglomerados que emergem e se expandem em áreas próximas dos centros urbanos, a “periferia” passa a ser vista como algo que precisa ser removido, pois compromete a harmonia e a beleza estética das cidades. Para os grupos dominantes, não é conveniente a presença de elementos próprios do polo negativo da urbanização – falta de segurança pública, exploração sexual de crianças, analfabetismo, fome – nos chamados “bairros nobres”, parte urbana representada pelo poder como sinônimo de progresso e de modernização.

A “periferia”, entendida como lugar simbólico, como uma particularidade do processo de urbanização, é, em suma, um conceito relacional. Isto é, trata-se de um local concebido em relação às áreas onde residem grupos socialmente abastados. Por meio de um processo de diferenciação, o poder classifica as chamadas áreas periféricas como um espaço geográfico degradado, ocupado por sujeitos sociais culturalmente “atrasados”. Entretanto, esse aspecto fica, sobretudo, evidenciado em situações em que os sujeitos oriundos de bairros luxuosos sentem, de alguma forma, que o *status quo* está sendo ameaçado. Cabe sublinhar que, enquanto isso não ocorre, os sujeitos da “periferia” permanecem invisíveis no espaço urbano. Questões como a alta taxa de mortalidade infantil, a violência urbana e o analfabetismo são meros dados, mesmo assim, quando apurados pela estatística (OLIVEIRA, 2017, p. 235).

O mesmo autor, Oliveira (2019), buscou compreender a emergência de identidades periféricas que organizam significados de juventudes urbanos que vivem em áreas degradadas socialmente.

Em um contexto marcado por uma política higienista, pela segregação sócioespacial das áreas urbanas, a linguagem não apenas descreve, mas sobretudo naturaliza, via de regra, o estigma que paira sobre as áreas periféricas. Cumpre sublinhar, no entanto, que, nas últimas décadas, observa-se a emergência de uma nova identidade juvenil urbana: os jovens periféricos.

Eles se apresentam em contexto de luta por afirmação, por demarcação de diferença e por disputa pelo direito à cidade (OLIVEIRA, 2019, p. 08).

Os sujeitos periféricos possuem uma identidade afirmativa nos espaços urbanos.

Uma identidade periférica procura se desvencilhar do poder simbólico, questionando, assim, a demarcação entre “eles” e “nós” nos centros urbanos, colocando sob suspensão os discursos que classificam os jovens periféricos como violentos, como sujeitos fora dos padrões culturais, éticos e estéticos das “áreas centrais e nobres” da cidade. Em certo sentido, as identidades periféricas que têm emergido nas áreas urbanas buscam, por meio da dimensão cultural, afastarem-se dos estereótipos que classificam os jovens como seres de falta, com carência cognitiva, afetiva e culturais. A cultura hip hop busca, por exemplo, organizar uma identidade juvenil que coloca em evidência os limites postos pelos estereótipos que limitam os jovens periféricos a se apropriarem da cidade (OLIVEIRA, 2019, p. 08).

Cumprido sublinhar que as mães-adolescentes e os jovens negros “transferidos” para Educação de Jovens e Adultos residem em locais descritos como periféricos, segregados, marcados por estigma e preconceitos. Nesse sentido, por um lado, não pode ignorar a “discriminação por endereço”, conceito cunhado pela professora Regina Novais;(2013) por outro lado, o conceito de sujeitos periféricos, examinado por Tiarajú D’Andria (2022). A identidade periférica organiza significados em torno do que seja um sujeito periférico: 1) reconhecer-se como periférico; 2) agir como sujeito periférico e; lutar como sujeito periférico. A identidade periférica é forjada na luta pelo direito à cidade.

Nesse sentido, pode-se dizer que os jovens sujeitos desta pesquisa não agem e atuam policamente como sujeitos periféricos. São, no entanto, periferizados nas relações sociais, seus corpos e saberes tratados como descartáveis. Convém destacar que, mesmo não tendo consciência do direito à cidade, constroem estratégias para se afirmar como humanos, interpretam sua existência, conformam-se, (re)existem à dominação. Em que medida as escolas têm invisibilizadas suas condições de vidas como jovens periféricas? Será que a escola permite que identidades periféricas sejam forjadas, interrogando sobre o direito à cidade, sobre os estigmas de áreas social e racialmente segregadas, bem como sobre desafios e estigmas vividos por mães-adolescentes? Em outras palavras: em que medida a escola contribui para que as estudantes tenham orgulho da condição periférica e de sua condição de mãe-adolescente?

Oliveira (2020), ao coordenar um projeto de extensão que contou com a participação de trinta dois professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, mapeou algumas barreiras invisíveis que impedem que jovens periferizados tenham acesso ao lazer, à cultura e às artes na cidade. Os professores descrevem como alunos são impedidos de andar de bicicletas em bairros gentrificados; destacam constrangimentos que estudantes tiveram ao interagir livremente num museu; como seus estudantes se tornaram alvo de suspeição ao visitarem shopping center e cinema.

O autor faz, diante de situações de periferização de sujeitos que residem em áreas segregadas da cidade, as seguintes questões:

Em que medida as representações da “periferia” afetam a formação dos sujeitos que aí residem? Que significa, para eles, lidar com imagens e símbolos que associam “periferia” a atraso e violência? De que maneira, as escolas de EJA que estão situadas nessas áreas são influenciadas por essas imagens e símbolos? Como as políticas públicas lidam com essas imagens e símbolos? Que atividades ocorrem nas periferias que contribuem para solapar o dualismo centro/periferia? (2020, p. 26).

Para enfrentar as adversidades de se viver em áreas segregadas, o autor propõe, em linhas gerais, uma pedagogia da periferia, que permite que os estudantes construam uma identidade social insurgente.

Inspirado em Paulo Freire, uma pedagogia da periferia toma como referência teórica a construção de um processo educativo, cujo eixo central é o processo de humanização, que encontra comprometido pela violação de direitos dos jovens periféricos (...). Assim, a Pedagogia da Periferia possui um enfoque emancipatório, centrado nas experiências juvenis locais e seus processos de construções de identidades e subjetividades (OLIVEIRA, 2019, p. 14).

De acordo com o autor, a Pedagogia da Periferia abarca, grosso modo, cinco aspectos distintos e complementares:

O primeiro diz respeito à relação entre educador popular e jovens de escolas periféricas. As abordagens educativas precisam estar ancoradas no diálogo e na problematização. Os encontros pedagógicos, nessa perspectiva, precisam ser guiados por perguntas desestabilizadoras, que despertem curiosidades e provoquem novos desafios aos educandos e às educandas (...). O segundo aspecto que envolve uma Pedagogia da Periferia incide sobre o perfil do educador, o qual não pode ser visto como facilitador do processo pedagógico, cuja principal tarefa é transferir conhecimentos. Ele é, nessa perspectiva, um desafiador, alguém que instiga, por um lado, a curiosidade e, por outro lado,

problematiza relações sociais de poder (...). O terceiro aspecto que envolve uma Pedagogia da Periferia incide sobre a relação com o saber. O educador popular, em uma Pedagogia da Periferia, compreende o conhecimento como uma construção social, fruto de relações de poder (...). O quarto aspecto que envolve uma Pedagogia da Periferia diz respeito à dimensão ética e política da relação pedagógica. A Pedagogia da Periferia precisa ser pensada com e nunca para os/as educandos/as (...). O quinto enfoque diz respeito à práxis educativa (teoria e prática vistas como dimensões indissociadas) é parte constitutiva da ação/reflexão/ação. Como sustenta Paulo Freire, a teoria sem a prática é verbalismo e a prática sem a teoria é a ativismo. Os saberes escolares não se encerram apenas em uma questão, uma didática ou em conjunto de procedimentos alheios às experiências dos/as crianças, adolescentes, jovens e adultos, mas numa dimensão humana, que marca, de forma existencial, vidas e experiências dos/as jovens e periféricas (OLIVEIRA, 2019, p. 14-16).

Como veremos mais adiante, a escola não tem representado esse espaço de acolhimento, de reflexão dos processos de segregação racial e espacial. Pelo contrário, a própria escola, passa a se organizar para responder aos resultados de avaliações externas, tem realizado seu processo de periferização, transferido jovens em situação de risco e vulnerabilidade para a Educação de Jovens e Adultos.

4.3 JOVENS ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA QUESTÃO (FALTA) DE POLÍTICA PÚBLICAS

Nesta seção, vamos concentrar o foco nos jovens adolescentes, entre 15 e 17 anos, matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Ao enfatizar o termo adolescente não se pretende evidenciar a dimensão psicológica que abarca essa fase, mas destacar as implicações legais em se atender, na Educação de Jovens e Adultos, pessoas nessa faixa etária.

Sobre os direitos a respeito da permanência e inclusão desses jovens, vejamos o que diz artigo 03 do Estatuto da Criança e do Adolescente:

Artigo 03º

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Convém observar o destaque da legislação: a criança e o adolescente precisam ser protegidos integralmente. Assim, é possível inferir que a questão da segurança alimentar e a redução das situações de risco e de vulnerabilidade são algumas das condições necessárias para que tais sujeitos de direitos tenham proteção integral. O artigo destaca quem são os entes responsáveis pela proteção integral da criança e do adolescente.

Artigo 4º

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Nesse trecho, a inferência realizada é de que é dever da Escola, dentre outros representantes do poder público, assegurar a efetivação dos direitos dos jovens adolescentes. Daí a carta escrita pela professora Luana Tolentino¹⁷ ter um papel importante: chamar nossa atenção para os processos de exclusão da juventude que se encontram na Educação de Jovens e Adultos.

Cumprido sublinhar, de saída, que a regulamentação vigente para o corte etário de ingresso na Educação de Jovens e Adultos, a saber, 15 anos no Ensino Fundamental e 18 anos no Ensino Médio, foi efetivada em 2010, a partir da Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho. Ressalto, aqui, que as polêmicas estiveram bastantes presentes na época do debate no Conselho Nacional de Educação. A principal, talvez, foi a discussão de que a possibilidade da presença de sujeitos de 15 anos de idade incentivaria o aumento do fluxo de encaminhamento dos/as adolescentes repetentes, indisciplinados e com histórico de abandono escolar temporário do Ensino Fundamental para a EJA.

Fato é que, passada mais de uma década da regulamentação da idade mínima para matrícula na EJA, tal modaldidade vislumbrou, em muitos casos, o cumprimento da profecia alardeada. Muitas redes municipais e estaduais e suas escolas, de fato, propõem a esses adolescentes a EJA como um

¹⁷ SOBRE RACISMO E EDUCAÇÃO: UMA CARTA PARA RENATA. Luana Tolentino é mestra em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Atuou como professora de História em escolas públicas da periferia de Belo Horizonte e da região metropolitana. Atualmente é professora universitária. É autora do livro “Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula”, lançado em 2018 pela Mazza Edições.

presente-punição, que não se pode recusar, no momento em que se tornam *debutantes* (FRANÇA JÚNIOR, 2020).

A presença de jovens adolescentes¹⁸ na EJA não é um fenômeno recente, como muitas vezes pode parecer. Em 2004, Brunel escreveu sobre o aumento de uma população cada vez mais jovem na EJA. Segundo França Junior (2021), o que há de novo nessa presença além, é claro, do número expressivo das matrículas deles/as – hoje, na faixa etária de 15 a 17, ocupam um quarto do Ensino Fundamental – são as causas dessa permanência. Os adolescentes do passado chegavam na modalidade da EJA por terem sido excluídos da escola, geralmente em função de sua inserção no mercado de trabalho. Já os adolescentes de hoje, buscam a modalidade por serem excluídos na escola, sendo transferidos perversamente para a EJA, sem conhecimento dos seus direitos.

Os dados da última década apontam o aumento de adolescentes que se matricularam na EJA, na rede de ensino municipal de Belo Horizonte. O percentual de adolescentes que matricularam na EJA duplicou em 10 anos, conforme é possível observar na tabela, a seguir:

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas 15 a 17 anos na EJA-EF na RME-BH

Evolução do número de matrículas 15 a 17 anos na EJA-EF na RME-BH 2009-2019				
Ano	Dados Gerais	15 a 17 anos	%	Alteração %
2009	13.596	1.935	14,2	
2010	19.070	3.372	17,7	+42,6%
2011	20.296	3.836	18,9	+12,1%
2012	19.911	4.185	21,0	+8,3%
2013	17.354	4.146	23,9	-0,9%
2014	16.203	3.882	24,0	-6,8%

¹⁸ A opção por utilizar a terminologia “jovens adolescentes”, neste trabalho, considera a adolescência como fase inicial da juventude, como esclarece Melucci (1997, p.8) quando diz que “a adolescência, na qual a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta, inaugura a juventude e constitui sua fase inicial” e se baseia num esforço de conjugar duas grandes vertentes epistemológicas já muito consolidadas e fundamentais para a pesquisa sobre os sujeitos de 15 a 17 anos de idade. A primeira faz referência à discussão da adolescência, na perspectiva do campo do Direito, da Assistência Social e da Psicologia, cujo marco importante é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A segunda se refere às discussões da Sociologia das Juventudes, que contribuem, vigorosamente, para tratar das condições juvenis, em especial de jovens da classe popular.

2015	16.760	6.329	37,8	+38,7%
2016	15.082	5.189	34,4	-22,0%
2017	13.302	4.003	30,1	-29,6%
2018	13.326	3.505	26,3	-14,2%
2019	12.590	3.852	30,6	+9,0%
Observe-se	3021	1208	40,0	-10%
2018	3344	1180	35,3	-13%
2019	3475	1110	31,9	-10%
2020	3088	926	30,0	-7%
2021	3096	585	18,9	-59%

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2009-2021. (INEP). Elaboração realizado por Adelson França Junior para projeto de extensão Educação de Jovens e Adultos como Modalidade Específica e Diferenciada da Faculdade de Educação da UFMG.

Nesse sentido, é preciso problematizar causas e consequências deste processo e refletir sobre as especificidades deste público que enfrenta concomitantemente a negação e garantia de seu direito à educação. Os dados mostram a necessidade de se produzir estudos de casos nas redes de ensino em que o fenômeno é mais evidente, como é o caso da PBH. Compreender de forma qualitativa o que está acontecendo pode permitir enfrentar o problema com políticas públicas.

As questões relacionadas às especificidades das juventudes já foram largamente debatidas e a necessidade de adequação das práticas pedagógicas às realidades e identidades juvenis é uma tônica de um campo muito consolidado denominado Sociologia das Juventudes. Essas reflexões teóricas já trouxeram para o campo educacional inúmeros desafios quanto à elaboração e à adequação de políticas públicas, assim como das práticas pedagógicas que só se consegue com a formação reflexiva de educadores. Sendo assim, é fundamental fazer referência à necessária e permanente afirmação do direito à educação e à escolarização dos jovens adolescentes.

Algumas considerações já aparecem no horizonte diante do explícito movimento dessas crianças, que se tornam jovens adolescentes da EJA. É preciso ir além e efetivar políticas educacionais e práticas pedagógicas que repensem o acolhimento, as condições de permanência e a garantia da construção de conhecimento na escola. Para isso, é fundamental problematizar as causas para este fenômeno que, a princípio, apontam para as inadequações das ofertas educativas que não envolvem todos/as e cada um/a e também para

as demandas de elevação, a qualquer custo, que (in)conscientemente mobiliza gestores a promoverem ações de cunho pedagógico higienista e expulsarem sujeitos "não-adequados" aos exames e de fluxos "errados" que necessitam de correção (FRANÇA JÚNIOR, 2021).

Por outro lado, apesar da origem do processo de chegada desses/as adolescentes à EJA se constituir pela negação de seus direitos, uma vez que a escola sequencial o transfere compulsoriamente, a estadia deles/as na EJA é garantia de seus direitos. Nesse sentido, a história de vida deles/as se alinha com a história de vida de todos os outros sujeitos da EJA. A origem é a negação de direitos que, reconhecida e combatida, transforma-se em resistência, reexistência e luta pelo atendimento ao direito. Anelise da Silva (2020) muito bem descreve as características dos jovens na EJA e o esforço que deve ser empreendido para a aproximação da escola das condições juvenis, "jovens pertencentes a uma classe social, a uma raça, a um gênero, com religiosidades, com histórias, com trajetórias e vivenciando situações que os fazem diferentes de todos os outros e entre si" (DA SILVA: 2020, p.161).

Esses/as adolescentes, frutos das desigualdades sociais que se mantêm no país, são DA EJA e não apenas estão NA EJA. São sujeitos de direito, que denunciam em suas trajetórias educacionais as mesmas injustiças, embora infligidas de forma diferente, dos jovens, adultos e idosos, centralidade dessa modalidade ainda tão necessária (FRANÇA JUNIOR 2021). É preciso o "entendimento do jovem educando da EJA como o **'cara certo que está no lugar certo'** (...) e a compreensão de sermos nós, os professores e as professoras de jovens educandos da EJA, também **'os caras certos no lugar certo'**" (DA SILVA: 2020, p. 163

Cabe, portanto, denunciar veementemente as causas da permanente negação de direitos e construir, paralelamente, alternativas que respeitem as especificidades dos sujeitos para o atendimento dos direitos. Afinal de contas, como bem escreve França Júnior (2021), essa é a essência da Educação de Jovens e Adultos: reconhecer, combater e positivar a negação.

Além disso, é imprescindível discutir a modalidade da EJA – tanto em sua dimensão interna, representada pelas práticas pedagógicas diárias dos educadores, quanto na sua dimensão mais ampla, representada na execução e planejamento das políticas públicas de educação – na esperança de que suas

formas de atendimento às especificidades dos jovens adolescentes presentes nessa modalidade de ensino sejam repensadas. O reconhecimento dos saberes, das identidades, das culturas e das condições juvenis periféricas é etapa inexorável para efetivação do acolhimento, do acesso, da permanência e da qualidade social a que os jovens têm direito. Vale destacar a importância da escola na vida desses jovens adolescentes que se fazem presentes e vivenciam muitos acessos e ampliações de seus repertórios exatamente por intermédio dela.

4.4 SUJEITOS PERIFÉRICOS E PERIFERIZADOS: O ESTUDO DE CASO

A primeira mãe-adolescente entrevistada foi a Alice.

Minha nenê nasceu na pandemia. Hospital 'tava' lotado de gente com covid. Fiquei com medo da covid e do parto também. Doeu muito ter a nenê. O pai dela ficou um tempo comigo, ele veio morar aqui na minha casa, mas depois não deu mais certo. Acho que ele cansou de tanto que a nenê chorava, ou não estava preparado para tanta responsabilidade. Mas não ligo mais não, meu pai também abandonou a minha mãe...

Nesse trecho, de imediato, é possível observar que o medo e a insegurança são elementos que se sobressaem no depoimento de Alice. O medo de ser infectada durante o parto e a insegurança de ter que criar sozinha a filha. Apesar disso, ela demonstra a naturalização da ausência do pai na constituição da família. Sobre a mãe e o suporte dado pelos avós, Solange faz as seguintes observações:

A minha mãe me criou e meus irmãos sozinha. O pai da minha filha não ajuda em nada, a avó de vez em quando dá um agrado, mas não me ajuda olhar. Depois que eu tive a nenê, o pessoal daqui passou a me respeitar, não acham que eu sou menina (cria) e sim uma mulher. Hoje me olham diferente, com mais respeito e eu gosto dessa sensação de ser dona de mim, de não ser adulta.

Aqui, é possível notar que a maternidade pode ser interpretada como um rito de passagem, da infância para vida adulta. Antes, vista pela comunidade e familiares como uma criança, sem condições de opinar sobre sua própria vida.

Agora, uma pessoa adulta, que precisa ser escutada, ou seja, suas opiniões são consideradas. A maternidade lhe dá certeza de que ela é uma mulher forte, capaz de cuidar sozinha da filha, como a mãe fizera no passado.

Há, aqui, obviamente a naturalização de um processo de dominação masculina na periferia, bem como a internalização de um processo de periferização feminina em áreas degradadas socialmente. Alice não advoga para si uma identidade periférica, tal como descrita por Oliveira (2019), mas uma identidade periferizada, que se assujeita, pelo menos discursivamente aos estigmas que pairam sobre a “quebrada”, como os jovens assim descrevem seus territórios. Convém notar, no entanto, que a identidade periferizada é emambivalente: embora seja construída como assujeitamento das estruturas de poder, ela se afirma como conotação de uma identidade afirmativa, que busca a afirmação da autonomia e do protagonismo da pessoa assujeitada.

Sobre o processo de escolarização, durante o período de pandemia, a estudante comenta sobre os Planos de Estudos Tutorados (PETs).

Fiz os PETs com muita dificuldade, mas consegui ser aprovada (...), mas não vai ter jeito de eu voltar para a escola. Acredita que eu perdi o meu emprego de jovem aprendiz? Faltei muito por causa da nenê, passei muito mal durante a gravidez e depois que acabou minha licença maternidade, não consegui mais ir ao trabalho... fico o dia todo com a nenê no colo, aí eles me mandaram embora. Eu senti muito, pois já estava acostumada com o meu dinheiro, mas ... não consegui ninguém para ficar com a nenê...

Tanto o processo de escolarização quanto o trabalho como menor aprendiz ficaram comprometidos com a maternidade. A violação de direito, aqui, explica-se pela ausência de creche. A insuficiência de política pública que permite a continuidade dos estudos e de uma escolarização que tenha no centro os sujeitos, suas culturas e suas necessidades básicas de aprendizagem.

Outra sujeita da pesquisa foi Gabriela, uma jovem mulher negra, residente na favela do Sumaré, que se apresenta como heterossexual e evangélica. A gravidez a impediu de retornar os estudos. Segundo ela, frequentou por poucos meses a EJA, mas teve que parar, pois não tinha com quem deixar o filho. Contou que mais de uma vez levou o bebê para a escola,

mas achou difícil, caminhar por horas com ele no colo e o retornar à noite, pareceu-lhe perigoso.

Sobre o namorado e pai da criança, ela disse que

Ele teve um problema com a justiça quando eu não o conhecia ainda, aí ele pagou a pena mais ainda faltava um pouco para pagar, aí no final do ano passado (2021) pediram a volta dele para o presídio para acabar de pagar a pena. Então ele não me ajuda em nada.

O filho está com 1 ano e 3 meses, no momento da pesquisa e, assim, como no caso de Alice, a ausência de creche a impede de retomar os estudos.

Estou entrando em depressão de vontade de trabalhar e de terminar meus estudos. Principalmente de trabalhar para sustentar meu filho. O Davi é filho do meu namorado. A gente ficou junto um tempo, mas agora acabou. Não deu certo porque ele é muito mandão, não me deixava sair, nem conversar com a minha mãe. E o namorado da minha mãe estava implicando muito com ele, achei melhor a gente separar, ele não ajudava em nada aqui em casa. Tive depressão, ficava o dia todo deitada, queria morrer. É uma dor que a gente não explica, não queria cuidar do Davi, ele chorava de um lado e eu do outro. Mas minha mãe precisava sair para trabalhar e eu tinha que cuidar, tinha dia que eu não dava conta de dar banho nele. Foi muito difícil, pensei que ia morrer... A escola ligou no posto e aí assistente social veio aqui em casa e me levou para uma consulta e fui medicada, aí fui melhorando.

Gabriela trás outra questão importante: a saúde mental de mães-adolescentes. Um tema que não é tratado no Ensino Fundamental.

A gente ficou uns dias sem ter nada para comer, meu irmão mais novo chorava com fome... fiquei com a cabeça ruim de tanto escutar ele chorando. Somos sete pessoas aqui. Agora meu padrasto está empregado e minha mãe também. Então as coisas melhoraram.

Tanto a creche para o filho quanto a escolarização da mãe significa uma proteção integral de ambos, que terão segurança alimentar e nutricional.

Não vou voltar para a escola por enquanto. Vou esperar o Davi ficar maior para eu o colocar na creche e aí eu volto a estudar. Vou estudar de noite. Ainda não olhei a escola, mas sei que tem para o pessoal mais velho, aí vou estudar com eles. Estou

com 15 anos, fiz em janeiro 2019. Na pandemia eu fiz os PETs, eu pegava lá escola, não tenho internet e só agora que minha prima me deu um celular. Estudar para mim não faz falta, mas minha diz que eu tenho que ir para escola.

A notícia da gravidez de Sofia, outra sujeita da pesquisa , chegou de forma inesperada. Era o auge da pandemia. Segundo a adolescente, foi a avó que percebeu a mudança no corpo, nem ela mesma sabia que estava grávida e já estava indo para o oitavo mês de gravidez.

Minha família xingou muito, mas não tinham o que fazer, o bebê estava quase pronto para nascer. Meu padrasto ficou sem conversar comigo, minha mãe já foi logo dizendo que 'quem pariu Mateus que o embale' e que não precisava contar com ela para cuidar. Chorei muito. Fiquei desesperada. Minha avó foi muito dura comigo. Quis me expulsar de casa, ela é aposentada e sempre sustentou a gente. Ela nunca gostou do meu namorado e já foi dizendo que era para ele arrumar trabalho, pois agora ele teria uma criança para sustentar.

Em minhas anotações de campo, fiz os seguintes apontamentos na ocasião:

A avó procurou a escola, estávamos naquele período de agendamento para a busca e entrega do PET e de cesta de alimentos, evitando a aglomeração na escola. Ela estava inconsolável. Por diversas vezes ela esteve na escola, no fundo queria era desabafar, pois não se conformava com a gravidez da única neta, com os planos interrompidos. Como ficaria os estudos? Ela era contra a neta parar de estudar. E o pai da criança, jovem sem emprego, não estava estudando, vivia na rua. Agora era hora de unir esforços e providenciar o enxoval, fazer o pré-natal e dividir com o pai, um jovem de 17 anos, a responsabilidade daquela criança que já estava quase chegando. Menina de corpo franzino, sorriso fácil, passeava por todo o bairro distribuindo simpatia, agora tinha no rosto a estampa da preocupação, seu olhar estava entristecido e seu ventre carregava a responsabilidade de ser mãe ainda tão menina! E o bebê veio ao mundo em plena pandemia. O parto foi difícil.

Sobre o parto, Sofia * fez os seguintes comentários:

Fiquei sentindo dor um dia inteiro, parecia que ia morrer e as enfermeiras não me davam remédio para diminuir a dor... quando chegou de noite, eu já estava exausta, e veio uma dor muito forte, eu gritei muito aí o bebê nasceu. Acho que chorei a noite inteira de dor, de alívio, de ver o bebê. Depois que o bebê nasceu, eu voltei a estudar, mas não tinha com quem deixá-lo,

cada hora ficava com uma pessoa... aí achei melhor ficar em casa. Quando ele conseguiu vaga na creche eu voltei para a escola, mas a creche é distante da escola e acabou que não deu para continuar os estudos. Como meu namorado não conseguiu trabalho, eu tive que trabalhar, consegui um emprego fichada, começo 4h da manhã e saio às 14h, fico bem cansada, mas está bom, pois consigo comprar as coisas para nós.

Gabriela se transferiu para a EJA para dar continuidade aos estudos

A escola era de noite, aí eu tinha de arrumar pessoas para ficar com o bebê, o pai dele não tem responsabilidade e nem compromisso para cuidar do nosso filho, era uma luta todo dia. Criança pequena dá muito trabalho. Então eu faltava muito. Na escola a diretora sempre reclamava que eu estava faltando ou chegando atrasada, mas nem perguntava o motivo. Fui ficando desanimada com os estudos e depois tive que trabalhar, aí que não deu mesmo para continuar.

A falta de diálogo entre a escola e os sujeitos periferizados é algo que se sobressai no depoimento da mãe-adolescente estudante.

Além da escola, muita coisa mudou na minha vida, depois da chegada do bebê. Não posso sair mais com minhas amigas, tem noite que não durmo direito, pois ele chora demais. Não consigo mais arrumar unha, cabelo, como eu fazia antes, pois não tenho tempo e o dinheiro agora é para sustentar ele. Ele precisou de um leite especial, 50 reais a lata, fiquei desesperada para ter dinheiro para comprar, ele mamava uma lata em 3 dias. Agora não fico no WhatsApp, não vou na casa das amigas, só saio para ir trabalhar e resolver coisas para ele. A vida do pai dele mudou muito pouco. Ele continua saindo, divertindo... tudo sobra mais para a mãe. Acho que eu só volto a estudar daqui um tempo, quando ele estiver maior. Vou continuar na EJA e se a escola aqui perto tiver EJA posso até voltar no próximo ano..., mas estou desanimada com os estudos.

As mães-adolescentes periferizadas não possuem suporte familiar, nem contam com políticas públicas de assistência social eficientes, que muitas vezes apresentam problemas com a sua oferta. As escolas trabalham com conteúdos, competências e habilidades, próprias de uma cidade, que apagam a memória e as experiências de jovens periféricas e periferizadas. A bagunça e a indisciplina eram os principais motivos para a inserção de nomes na aludida lista. Assim, para a maioria dos profissionais docentes, a injustiça social não

era o principal problema a ser enfrentado na luta pela construção de uma escola de qualidade. Pelo contrário, a bagunça e o desinteresse eram as causas do suposto fracasso escolar. Por várias vezes, ouvi na sala dos professores as seguintes afirmações: “esses alunos não têm solução, não querem nada, não sabem nada”; “esses alunos só vêm para a escola para bagunçar”; “esses alunos-problema deverão ser remanejados para a EJA”.

Assim, constatei, empiricamente, que a maioria dos educandos estava fadada à situação de fracasso escolar no Ensino Fundamental voltado para a criança e o adolescente. As falas dos professores, de forma nítida para mim, não colocavam em evidência, em nenhum momento, os aspectos pedagógicos, como a ausência de uma política de formação continuada, e das condições inadequadas de trabalho, como as salas superlotadas, a rotatividade de professores contratados, que gera uma falta de vínculo do professor com a escola, e as questões sociais e econômicas que tangenciam o processo educativo.

A minha inquietude, com tal situação, fez-me entrar em contato com história destes sujeitos que são rejeitados pela escola e “convidados” para ir para a EJA. Muitos são jovens negros, oriundos das vilas Sumaré, Maloca e Aldeia, enfim, crianças e adolescente em situação de pobreza, vítimas de toda espécie de abusos, de familiares às institucionais. Tratam-se, em outras palavras, de jovens criados soltos, sem experiência de liberdade. Como salienta Paro (1998), a liberdade para os homens não se apresenta naturalmente, mas é construída em colaboração com outros.

Jovens criados soltos, não receberam o apoio e os cuidados da família. A despeito disso, eles foram inseridos em um contexto de escolarização marcado por rituais e por uma cultura escolar excludente e elitista. Dessa forma, esses jovens, em sua maioria, não encontram motivação para permanecerem no ambiente escolar. Por um lado, possuem idades incompatíveis com a série nas quais estão matriculados. Por outro, as práticas pedagógicas docentes não tocam em suas expectativas existenciais, o que acaba afetando sua autoestima. Com efeito, eles deixam, não raro, de participar de atividades avaliativas, pois já sabem que o resultado será insatisfatório.

Passei, assim, a observar a lista, criada pela gestão escolar, para que professores indiquem nomes de estudantes para serem transferidos para EJA. Os resultados dessa pesquisa exploratória são curiosos: a maioria dos estudantes que se encontram em situação de fracasso escolar são negros e do sexo masculino.

Dos sete alunos, apenas um é da cor branca e só uma é mulher, os demais são homens, negros e seis são moradores das comunidades em torno do anel rodoviário, vivendo em situação de pobreza e vulnerabilidade social. O diálogo com o governo do estado é difícil no atual momento, mas é preciso abrir uma discussão sobre esse “quase mercado oculto”. Cabe mobilizar as agências de proteção à criança e ao adolescente para garantir o direito desses sujeitos.

Tendo em vista que esses alunos pertencem ao mesmo meio social, surgiram os seguintes questionamentos: quais fatores contribuem para esse resultado? Por que os discentes negros têm sido excluído do direito à aprendizagem no Ensino Fundamental?

Eis um dos depoimentos de um jovem forçado a se transferir para a EJA, localizada em uma bairro distante de sua residência:

Quando eu estudava no turno da manhã e da tarde, no integral, eu tomava duas refeições, agora estou no noturno passo o dia todo na rua, vadiando, sem ter o que fazer e eu só tomo uma refeição por dia que é lá na escola de noite.
A escola de agora é longe da minha casa, fico cortando caminhos pelos becos e passo na pracinha em disparada lá fica cheio de ‘noiados’ e eu fico desviando deles, quando eu chego na avenida, são as pessoas que desviam de mim (Diário de Campo, 2018).

É possível observar, nesse depoimento, que o jovem adolescente em questão, vive situações ambivalentes. Por um lado, ao caminhar entre os becos, ele vivenciava o medo e o terror de circular em uma área urbana degradada, sem iluminação, com espaço restrito de deslocamento. Por outro lado, ao chegar em uma das principais avenidas de Belo Horizonte, o medo, sentido pelo jovem, desloca-se para outras pessoas que encontra com ele na calçada. Ademais, a transferência desse jovem adolescente para escola de EJA da rede municipal de Belo Horizonte significou a redução da proteção

social assegurada pela Escola de Ensino Fundamental. Tal situação teria sido minorada o direito do adolescente de se matricular em escola próxima de residência fosse respeitado. Outro aspecto vivido pelo jovem adolescente foi a intensificação da insegurança alimentar. Na escola em que se encontrava, antes de se transferir para EJA, o jovem adolescente tinha direito a três refeições diárias, pelo menos. Agora, afastado da escola durante o dia, a alimentação diária se tornou incerta.

O adolescente Alex*, era o mais velho da turma, já havia repetido o 7º ano por duas vezes, estava com 16 anos. Muitos colegas de classe o chamavam de “pai de todos”, fazendo alusão à sua idade e a barba que insistia em se fazer presente em seu rosto marcado por muitas histórias, apesar de ainda ser tão jovem. Ele mora mais distante da escola, na Vila Santa Rosa, que muitos dizem ser uma extensão da comunidade Maloca. A ida para a escola é mais tranquila pois é só descida, segundo ele, o retorno é mais complicado, pois tem que encarar umas subidas que desanimam. Ele mora em uma área com aclive em direção aos fundos de uma ocupação, a região é acessada por becos sem saída. É uma das áreas mais precárias da vila Santa Rosa, com densidade construtiva muito alta, becos estreitos e desconfortáveis, além de infraestrutura sanitária deficiente e constante violência. Alex*, jovem pardo, presente na lista, no final do ano foi orientado e convencido a procurar outra escola que oferecia a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Todas as noites, vou junto com meu pai, para os pontos de venda de bebidas e ficamos até meia noite ou mais, depende se tem evento, se tem jogo... Não posso estudar à noite, preciso trabalhar com meu pai. Vou ficar sem estudar (Diário de campo, 2018).

A história de Alex*, que auxilia seu pai na venda de cerveja, refrigerantes e águas em dia jogos e eventos no Mineirão, mostra-nos que a transferência para EJA nem sempre se efetiva. Isso porque alguns deles trabalham à noite. Esse é um exemplo dos casos que constitui a lista dos adolescentes que deveriam ser transferidos para a EJA, a qual me causou tanto estranhamento: era composta por um número maior de meninos. A repetência na escola tem gênero e cor.

Nesse momento, cabe reforçar o exposto por Rodrigues e Mazzotti (2013), os quais realizaram um estudo de caso em duas escolas localizadas em Mangaratiba, estado do Rio de Janeiro. Os autores examinaram, entre os anos de 1999 e 2007, registros escolares de 10.338 estudantes matriculados nos dois estabelecimentos educativos. Para aprofundar os estudos, os pesquisadores realizaram 83 entrevistas com docentes, funcionários da escola e alunos, além de avaliaram os livros de ocorrências dos dois estabelecimentos educativos.

Os resultados obtidos pelos pesquisadores corroboraram as estatísticas: os meninos reprovam mais que as meninas. Além disso, o estudo indicou que, para os atores sociais das escolas pesquisadas, um dos fatores que contribuem para este resultado é o fato de grande parte dos meninos não possuírem um conjunto de qualidades esperadas de um bom aluno: obediência, passividade, esmero e bom comportamento, características essencialmente femininas. Para os autores,

A representação social de gênero condiciona o fracasso escolar de estudantes que não apresentam as condutas desejáveis segundo o *ethos* feminino. Assim, a hierarquia dos valores estabelece que as condutas de obediência, o núcleo da representação social de feminino, é considerada própria do *feminino*, as mais desejadas na escola; o inverso corresponde ao *modo de ser masculino* (RODRIGUES; MAZZOTTI, 2013, p. 55)

Em outro estudo, Brito (2006) constatou que algumas condutas consideradas perturbadoras apresentadas por estudantes reforçam o estereótipo que tende a associar a indisciplina aos estudantes do sexo masculino. Além disso, de acordo com a autora, há certa desvalorização desses estudantes que apresentam comportamentos considerados inadequados, assim como um tratamento diferenciado por parte dos docentes. Diante disso, ao perceber essa desvalorização, esses alunos tendem a assumir uma postura antiescola, como uma fonte alternativa de poder: “Trata-se de garotos que desenvolvem uma “masculinidade de protesto”, pelo desafio à autoridade, muito familiar nas escolas de classe trabalhadora”. Para Brito (2006), ao tratar esses estudantes de forma diferenciada dos demais, a escola favorece a construção de uma trajetória de insucesso escolar.

Carvalho (2004b) ressalta que é impossível investigar desempenho acadêmico sem considerar as desigualdades de gênero, raça ou cor. Contudo, a autora salienta que há uma carência de estudos na literatura brasileira que tratem sobre as imbricações das desigualdades raciais e desempenho escolar. Desses poucos trabalhos, a autora destaca os realizados por Patto (1990), que já indicavam as consequências do racismo vigente nas instituições de ensino na produção de situação de “fracasso escolar”.

Em contrapartida, a autora enfatiza que há, na literatura estrangeira, ampla discussão sobre esse assunto. Desses estudos, Carvalho aponta os realizados por Sewell (1998)¹⁹ e Ferguson (2000).²⁰ De acordo com a autora, esses estudiosos se preocupam

não apenas em mostrar que a maioria dos meninos com dificuldades escolares pertence a minorias raciais e étnicas e provém de famílias de baixa renda, mas também em desmontar os estereótipos de mau aluno que estigmatizam os meninos negros e pobres, considerando-os a priori como fracassados, rebeldes, machistas, violentos, etc. (CARVALHO, 2004b, p. 13).

A pesquisadora acrescenta que, na imagem social, reforçada pelas mídias brasileiras, os homens negros são representados, não raro, como violentos e agressivos. Trata-se, pois, de estereótipos, que são transferidos para jovens adolescentes negros, transformando-os em potenciais suspeitos de toda indisciplina. O estereótipo nega o direito do outro se representar.

Os estereótipos funcionam como dispositivo de economia semiótica, já que o outro, reduzido a um conjunto mínimo de signos, não é visto em sua complexidade humana. Consequentemente, o estereótipo permite que se lide com o outro sem nuances, as sutilezas e as profundidades que envolvem a questão da alteridade. (...) O estereótipo não pode ser considerado como algo falso. Trata-se, pois, de um elemento ambíguo, que representa, por um lado, um desejo de conhecer o outro. Por outro lado, é uma maneira de contê-lo. A ambiguidade do estereótipo deve-se também à divisão psíquica que se estabelece entre a fascinação e a curiosidade e o medo que sua existência faz emergir. O estereótipo é a resolução desses impulsos contraditórios. No estereótipo, o outro é

¹⁹ SEWELL, T. Loose canons: exploding the myth of the black macho lad. In: EPSTEIN, D. et al. (eds.) *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998, p.110-127.

²⁰ FERGUSON, A. A. *Bad boys: public school in the making of black masculinity*. The University of Michigan Press, 2000.

representado por meio de uma forma especial de condensação em que entram processos de simplificação, de generalização, de homogeneização (OLIVEIRA et al,2020, p. 87).

O racismo é constituído por estereótipos. Jesus (2018) demonstra como o preconceito racial interfere na trajetória escolar de estudantes negros. Com base nos resultados apresentados por uma pesquisa,²¹ desenvolvida pelo Observatório da Juventude da UFMG em parceria com o UNICEF e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), nos anos de 2012 e 2013, o autor põe em relevo como corpos negros, aliado ao “silenciamento acerca do racismo, interferem na autoimagem e na autoestima dos jovens, contribuindo, direta e indiretamente, para os elevados índices de reprovação e evasão observados neste grupo étnico-racial” (JESUS, 2018, p.1).

O autor acrescenta que a dessemelhança entre a média de anos de estudo dos negros e brancos, (6,7 anos para a população negra e de 8,4 para a branca²²), juntamente com os elevados indicadores de retenções e abandono escolar observado entre os estudantes negros, evidencia que o racismo exerce influência significativa no desempenho escolar dos discentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

As estatísticas nacionais apontam que o insucesso escolar afeta majoritariamente o alunado masculino²³, sendo que, desse grupo, os negros revelam-se ainda mais atingidos. Em consonância com levantamento realizado pelo UNICEF²⁴, feito com base nos dados do Censo da Educação Básica de 2018, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos 2,6 milhões de estudantes de ensino fundamental ou médio que reprovaram de ano em 2018, 48,41% são negros (pretos ou pardos). Além disso, os índices apontaram que os meninos têm uma probabilidade 64% maior de terem repetido de ano do que as meninas. O

²¹ Ver: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/view/pesquisa-unicef-a-exclusao-de-jovens-de-15-a-17-anos-no-ensino-medio-no-brasil/>. Acesso em 25 ago. 2020.

²² Ver: Dayrel e Jesus (2016).

²³ Ver: Brito (2004), Carvalho (2004a), Rodrigues e Mazzotti (2013)

²⁴ Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

estudo ainda acrescenta que pessoas da cor preta têm uma probabilidade 67% maior do que brancos de estarem em distorção idade-série; e que os meninos são os mais afetados pelo atraso escolar, pois têm 43% maior probabilidade de estar em distorção idade-série do que as meninas.

CAPÍTULO 05 - RECURSO EDUCATIVO: JUVENTUDES ESQUECIDAS PELA EDUCAÇÃO E PELAS POLITICAS PÚBLICAS

A escola passa por uma crise crônica, cujo quadro clínico é regularmente apresentado por uma literatura abundante. Trata-se de uma crise de legitimidade, sem dúvida. Desde as críticas sociológicas e políticas que revelaram a face oculta da escola – seleção social, submissão dos cérebros à ordem estabelecida – até as críticas liberais que a atacaram por sua ineficácia diante do desemprego e inovação, a escola deixou de ser respaldada pela grande narrativa progressista da escola republicana, que suspeita-se, não passa de um mito sem utilidade (Christian Laval, 2019).

Em material anexo, segue o recurso educativo: um caderno pedagógico voltado para formação docente. O aludido material é o desdobramento, por um lado, da pesquisa teórica e empírica ora apresentada e, por outro lado, uma síntese de três oficinas temáticas realizadas nos meses de dezembro e fevereiro na escola onde a autora do presente estudo atua como professora.

O caderno pedagógico seguirá a estrutura textual dos materiais produzidos para Educação de Jovens e Adultos. Refiro-me ao projeto de extensão Formação Continuada para Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos, coordenado por Heli Sabino de Oliveira, professor da Faculdade de Educação.

O primeiro gênero textual que usarei será “Causo Pedagógico”, uma crônica que tratará do cotidiano dos sujeitos da pesquisa. O “Causo Pedagógico se apresenta, dessa forma, como um detonador da discussão do recurso pedagógico. Sua função é, portanto, provocar o pensamento, por meio de uma situação que gere desconforto no leitor. Para tanto, a narrativa do “Causo Pedagógico” apoia-se em uma situação vivenciada nesta pesquisa de campo. O cotidiano de mães-adolescentes e de jovens negros expulsos do Ensino Fundamental serão, assim, tomados como fonte geradora de temas a serem trabalhados pedagogicamente.

O segundo gênero textual será uma escrita acadêmica, uma espécie de síntese, da pesquisa ora apresentada. A “escritas acadêmicas” que sucede os “Causos Pedagógicos”, buscará, notadamente, produzir no leitor admiração. Como se sabe, tal sentimento é, do ponto de vista filosófico, fonte inicial de questionamento e tomada de consciência da incompletude e ignorância do ser. “No comportamento admirativo o homem (sic) toma consciência de sua própria ignorância, tal consciência leva-o a interrogar o que ignora, até atingir a supressão da ignorância, isto é, o conhecimento” (BORNHEIM, 2009, p.10). As “Escritas Acadêmicas” notabilizam-se, assim, pela densidade textual, pela capacidade de complexificação do objeto de estudo, bem como pela capacidade de produzir estranhamento sobre aquilo que é visto como familiar e de gerar um sentimento de familiarização com aquilo que é considerado estranho.

O terceiro tipo de gênero textual que usarei será o relato de experiências, seguidos de uma síntese das oficinas realizadas na Escola onde trabalho nos meses de dezembro e fevereiro.

A experiência é o que nos passa o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar, pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (LARROSA, 2002, p. 21).

Na aludida oficina, busquei conscientizar os profissionais docentes sobre a história da educação popular e as conquistas da EJA, além de esclarecer a EJA como modalidade específica e diferenciada, bem como enfatizando a juvenilização da EJA com os desafios trazidos pela pesquisa de campo. Apresentei os relatos dos sujeitos da pesquisa, suas histórias, suas realidades e o impacto que a transferência para EJA refletiu no cotidiano deles e pensar

em propostas, junto com os educadores, de uma construção pedagógica para o acolhimento de jovens adolescentes em situação de fracasso escolar.

A realização das oficinas pedagógicas que vieram ao encontro com a prática da formação continuada de educadores e atualização dos docentes, contou com o apoio da direção que convocou os professores para participarem da fundamentação sobre a modalidade da EJA. Fizemos uma roda de conversa e iniciamos com a apresentação dos professores da escola, suas experiências com turmas da EJA e uma explanação sobre a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos e suas perspectivas na atualidade.

A maioria dos professores presentes nas oficinas reconhece a proposta da Educação de Jovens e Adultos como uma proposta educativa válida. Mas ressalta igualmente que notam uma dissociação entre o que está proposto nos documentos e legislação da EJA com a realidade que encontram nas escolas. Sem orientação ou capacitação para o trabalho com uma modalidade diferenciada de ensino, esses profissionais acabam por se sentir desinformados, desmotivados, como demonstraram alguns relatos dos entrevistados.

Assim que terminamos a oficina sobre o 'Percurso e história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil', foi o momento de provocar a reflexão. Ao compreendermos as especificidades da EJA e enquanto professor do Ensino Fundamental qual é a nossa contribuição para garantir o sucesso pedagógico do educando na escola convencional para evitar que ele seja encaminhado para a EJA?

Um grupo de professores concluiu que *“na oficina, aprendemos muito sobre a EJA: estrutura, organização, público, processo de ensino aprendizagem, a rotina do estudante da EJA, surgindo assim um novo olhar para a modalidade. Uma valorização, um respeito que antes não nos tocava.”*

O que fica como aprendizado é a importância, a necessidade, a mobilização, a resistência e a constituição de espaços de lutas, para que o direito à formação continuada e em serviço voltada aos professores da EJA, do Ensino Fundamental e Médio, de fato, aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos num período no qual as mais repugnantes formas de desigualdade social e de discriminação estão se tornando politicamente aceitáveis (Boaventura Sousa Santos, 2019).

São vários os fatores que têm contribuído para a intensificação de jovens matriculados na EJA: a evasão e a repetência; a desmotivação para permanecer na escola; a dificuldade de acesso; a gravidez na adolescência, a busca por certificação escolar por parte de uma parcela da população majoritariamente constituída por negros e/ou pobres; as avaliações, associadas aos mecanismos de responsabilização, como por exemplo o IDEB, que conduzem os educandos de baixo rendimento para a EJA, uma verdadeira migração perversa.

Com a juvenilização da EJA, como mostram os dados da rede municipal de Belo Horizonte, essa modalidade de ensino tem dois grandes desafios: acolher os jovens de origem popular, excluídos na escola e pela escola, e encabeçar uma discussão séria e abrangente acerca da exclusão perversa, meritocrática, tão presente na escola sequencial.

Diante dos dados analisamos, foi possível observar que para obter uma nota melhor no IDEB, muitas escolas têm preparado o educando para o teste, reduzido a participação daqueles que estão com baixa performance e até eliminado alguns. Ações como essas intensificam os processos de exclusão e comprometem as condições de permanência, na escola, de muitos adolescentes que passam pela instituição sem obter aprendizagens significativas. Desse modo, acabam sofrendo sucessivas repetências, aprofundando a defasagem série/idade e comprometendo o fluxo escolar.

Ouvir os jovens que fizeram parte desta pesquisa, conhecer suas histórias, saber de seus desejos, seus planos, suas inquietações e seus medos me fez conhecer um pouco da realidade dessa juventude periférica que frequenta a escola pública a qual estou inserida. Ademais, as narrativas apresentadas pelos sujeitos, evidenciam que as suas trajetórias de vida retratam uma sociedade excludente, marcadas por sofrimentos, ausências, estigmas e desigualdades, em que, muitas vezes, a condição econômica é que

determina o destino desses jovens, condicionando-os ao fracasso e às poucas oportunidades de ascensão social.

Muitos educandos são “convidados” a irem para a EJA, em função das estratégias de escape utilizadas por gestores escolares com o objetivo de corrigir o fluxo de estudantes e evitar as sanções de toda ordem que decorrem do não alcance das metas de desempenho estabelecidas pelos gestores educacionais das diferentes esferas do sistema. São adolescentes considerados indesejáveis no Ensino Fundamental diurno e seriado e transferidos para a EJA tem, também, a finalidade de coibir indisciplina e incapacidade dos docentes de lidar com alunos negros, pobres e periféricos.

A escola não pode fechar seus olhos para essa situação de exclusão, de situações de fracasso, de discriminação racial, de gênero, dentre outros fatores. Se nos mantivermos silenciados acerca dessas situações, contribuiremos para a perpetuação das desigualdades, sejam elas dentro e fora do ambiente escolar.

Na pesquisa, ora apresentada, tivemos a oportunidade conhecer, em profundidade, mães-adolescentes que tiveram a escolaridade interrompida em razão da maternidade. A questão alimentação da mãe e do filho, a ausência de creche próxima ao local onde residem são pontos que nos chamaram à atenção. Contudo, “salta-nos aos olhos” a ausência de uma escola que trata de questões referentes à formação do sujeito. Jovens negros sendo expulsos para EJA é outro aspecto empírico do material da pesquisa. Ademais, constatamos que tal transferência significou a intensificação da situação de risco e vulnerabilidade social do público focalizado no presente estudo.

Mediante a pesquisa exploratória, empreendida neste estudo, realizada na escola onde atuo como professora de História, é possível chegar às seguintes hipóteses: a) há um entrelaçamento entre a questão de raça e relação de gênero no processo de transferência de jovens adolescentes para EJA; b) há um descompasso entre a proposta pedagógica da escola e a condição juvenil de jovens adolescentes oriundos de áreas segregadas da cidade de Belo Horizonte.

Como construir uma pedagogia da periferia, uma proposta educativa que não exacerba o processo de periferização de corpos e sujeitos das camadas populares? Como garantir os meios necessários para que os estudantes

pobres, negros e periféricos possam acessar, permanecer e desenvolver nas escolas que temos? Que políticas públicas estão sendo implementadas neste sentido?

Eis um desafio posto por esse trabalho, que busca a construção de uma escola pública, plural, inclusiva, laica e de qualidade em áreas esquecidas pelas políticas públicas e negadas por uma política econômica. Ademais, que busca atender aos interesses do mercado, esquecendo-se de jovens que se reexistem nas ocupações, vilas e favelas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCANTARA, M. S. de. **Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba**: Representações sociais e projeto de vida escolar. Universidade do Estado do Pará. 163 páginas. 2016.

ARROYO, M. Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Construção coletiva**: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2005. p. 221-230.

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

ARROYO, M. G. **Fracasso-sucesso**: o peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica. Em Aberto, Brasília, ano 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar.1992.

BAETA, A. M. B. **Fracasso escolar**: mito e realidade. Centro de Referência em Educação Mário Covas, 1992. p. 17-23. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=005. Acesso: 25 ago. 2020.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 5.692 (Lei de Diretrizes e Bases), de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <www.educacao.salvador.ba.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2010.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 set. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 10 mar. 2013.

BRITO, R. S. **Significados de gênero do fracasso escolar**: quando os modelos polares de sexo não são suficientes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2004.

BRITO, R. S. Intrincada Trama de Masculinidades e Feminilidades: Fracasso Escolar de Meninos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 129-149, jan./abr. 2006.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos** Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

CARVALHO, M. P. (2004a). O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, 22, 247-290.

CARVALHO, M. P. (2004b). Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, 34 (121), 11-40.

CAMPOS, M. A. S.; MARTURANO, E. M. (2003). Competência interpessoal, problemas escolares e o percurso da meninice à adolescência. **Paidéia** (Ribeirão Preto), 13, 73-84.

CAMPOLINA, L. O., & Oliveira, M. C. S. L. (2009). Cultura escolar e práticas sociais: episódios cotidianos. **Educação e Pesquisa**, 35(2), 369-380.

CASSONI, C. **Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental**. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia em Saúde e Desenvolvimento) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018. doi:10.11606/T.59.2018.tde-27032018-092424. Acesso em: 2020-08-24.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DA SILVA, A. **Na EJA Tem J**: Juventudes na Educação de Jovens e Adultos 1ª edição. Curitiba: Editora Appris, 2021.

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, 2016.

DI PIERO, M. C.; HADDAD, S. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1., Brasília, 10-11 jun. 1999. **Anais...** Brasília: INEP/MEC, 1999. p. 1-15. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2374/1/haddad_Pierro_EJA.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.

DI PIERO, M. C.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº55, Nov/2001.

FÁVERO, O. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966). São Paulo: Autores Associados, 2006.

FERGUSON, A. A. **Bad boys**: public school in the making of black masculinity. The University of Michigan Press, 2000.

FERREIRA, L. D. M. **Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos** de Ouro Preto/Mg: Trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens – UFOP – 122 páginas – 2015.

FISCHER, N. B. Formação de professores de EJA: comentários interativos com o professor Miguel Arroyo. In: SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FURTADO, Q. V. F. **Jovens na Educação de Jovens E Adultos**: produção do fracasso no processo de escolarização. UFP -116 páginas -2008.

JESUS, R. E. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e167901, 2018.

MAYO, P. **Gramsci, Freire e a Educação de Adultos**: possibilidades para uma educação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTURANO, E. M. (2013). A Criança, a família, a escola e a transição para o Ensino Fundamental. In E. C. Konkiewitz (Org). **Aprendizagem, Comportamento e Emoções na Infância e Adolescência - uma visão transdisciplinar** (pp. 47-69). Dourados: Editora UFGD.

MAIA, F. de A. M., Soares, A. B. S., & Leme, V. B. R. L. (2019). Relações Interpessoais em alunos na transição para o 6º ano do Ensino Fundamental. **Perspectivas En Psicología**, 16(1), 1-13.

NOBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. **Trabalhos Científicos e o Estado de Questão**: reflexões metodológicas. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1203/1203.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2021.

OLIVEIRA, C. L. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa**: tipos, técnicas e características. Travessias, Paraná, 4ª ed., 2009.

PATTO, M. H. S. **A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e resistência**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, T. V.; OLIVEIRA, R. A. A. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de Responsabilização. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528-553, maio/ago. 2018.

PIZA, E. Adolescência e racismo: uma breve reflexão.. In: **SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE**, 1., 2005, São Paulo. Proceedings online... Available from:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000082005000100022&lng=en&nrm=abn>. Access on: 24 Aug. 2020.

RESENDE, M. V. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil – visão histórica. In: CUNHA, M. A. A.; MIRANDA, G. V.; SALGADO, M. U. C. **Veredas: formação superior de professores**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2005. mod. 7, v. 2. p. 15-47.

RODRIGUES, C. A. G. e Mazzotti, T. B. (2013). Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos. **Revista Educação Pública**, 22, 45-59.

SEWELL, T. Loose canons: exploding the myth of the black macho lad. In: EPSTEIN, D. et al. (eds.) **Failing boys?** Issues in gender and achievement. Buckingham: Open University Press, 1998, p.110-127.

SILVA, M. C. F. **Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental**: sentidos produzidos nas tramas da experiência escolar – UFMG – 299 páginas – 2019.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, L. A Educação de Adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n. 11, p. 27-35, 1997.

SOARES, L. Diploma em trinta dias. **Revista Presença Pedagógica**, v. 8, n. 43, p. 78-79, 2001.

SOARES, L. Os fóruns de Educação de Jovens e Adultos: articular, socializar e intervir. **Revista Presença Pedagógica**, v. 13, n. 16, p. 43-47, 2003.

SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO PARA JOVENS

TÍTULO DA PESQUISA: Jovens Adolescentes Negros e Periféricos do Ensino Fundamental “transferidos” para EJA: um estudo de caso de uma escola da rede estadual de ensino de Belo Horizonte

Caro estudante,

Conto com a sua colaboração para responder este questionário com alguns de seus dados, especialmente sobre a sua trajetória escolar nas séries iniciais e a sua saída do Ensino Fundamental para a EJA

1)

Nome: _____

2) Sexo:

() feminino

() masculino

3) Idade:

() 15 anos

() 16 anos

() 17 anos

() 18 anos

() 19 ou mais anos

4) Etnia:

() amarela

() branca

() indígena

() parda

() preta

5) Estado Civil:

() casado/a

() divorciado/a

() separado/a

() solteiro/a

() união estável

() viúvo/a

6) Tem filho/as:

() sim Quantos? _____

() não

7) Com quem você mora?

- sozinho
- mãe e irmãos
- pai, mãe e irmãos
- pai e irmãos
- apenas mãe
- apenas pai
- companheiro/a
- outros parentes
- outras pessoas não -parentes

8) Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você?

- Uma pessoa
- Duas pessoas
- Três pessoas
- Quatro pessoas
- Cinco pessoas
- Seis pessoas
- Mais de seis pessoas

9) Onde você mora? _____

10) Orientação sexual:

- Bissexual
- Heterossexual
- Homossexual

11) Religião:

- católica
- espírita
- evangélica
- matriz africana
- nenhuma
- outra _____

12) Qual motivo ao procurar a EJA?

13) Como você chega até à escola?

- Transporte público com gratuidade
- Transporte público meia tarifa
- Transporte público integral
- A pé
- Moto
- Bicicleta
- Carro
- Outro _____

14) Qual é seu meio de transporte mais comum?

- Transporte público com gratuidade
- Transporte público meia tarifa
- Transporte público integral
- A pé
- Moto
- Bicicleta
- Carro
- Outro _____

15) Você já foi a algum destes espaços culturais? (Marque todos que conhecer)

- Museu
- Teatro
- Cinema
- Outro _____

16) Quem custeia as despesas mensais de seu grupo familiar?

- Pai
- Mãe
- Avô
- Avó
- Outros

17) Você já repetiu o ano letivo na escola?

- Sim. Quantas vezes _____
- Não

18) – Qual disciplina você mais se interessa?

19) Qual disciplina você menos gosta?

20 - Qual o nível mais alto de estudo alcançado por seu responsável do sexo feminino?

- Nunca frequentou a escola
- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-graduação
- Não sabe/não lembra

21 Qual o nível mais alto de estudo alcançado por seu responsável

do sexo masculino?

- () Nunca frequentou a escola
- () Ensino Fundamental incompleto
- () Ensino Fundamental completo
- () Ensino Médio incompleto
- () Ensino Médio completo
- () Ensino Superior incompleto
- () Ensino Superior completo
- () Pós-graduação
- () Não sabe/não lembra

ANEXO B- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM JOVENS DA EJA

TÍTULO DA PESQUISA: Jovens Adolescentes Negros e Periféricos do Ensino Fundamental “transferidos” para EJA: um estudo de caso de uma escola da rede estadual de ensino de Belo Horizonte

Qual é o seu nome?

1. Qual é a sua idade?
2. Qual sua orientação sexual?
3. De qual cor/etnia você se declara?
4. Tem alguma religião?
5. Onde você mora?
6. Como é sua família?
7. Você já precisou parar de estudar? Quais os motivos?
8. Como foi sua trajetória escolar? Por que veio para a EJA? Sentiu que tipos de diferença na EJA da sua escola de origem?
9. Ficou reprovado em algum ano?
10. Ao sair do ensino fundamental para a modalidade da EJA quais foram os pontos negativos e os pontos positivos?
11. Como está a sua experiência de estudar no noturno?

ANEXO C- DEPOIMENTOS E HISTÓRIAS DE ALGUNS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Transcrevo aqui algumas de minhas anotações. Alex*, o mais velho deles, já havia repetido o 7º ano por duas vezes, estava com 16 anos. Muitos colegas de classe o chamavam de “pai de todos”, fazendo alusão à sua idade e a barba

que insistia em se fazer presente em seu rosto marcado por muitas histórias, apesar de ainda ser tão jovem. Ele mora mais distante da escola, na Vila Santa Rosa, que muitos dizem ser uma extensão da comunidade Maloca. A ida para a escola é mais tranquila pois é só descida, rápido, ele chega na Avenida Antônio Carlos e anda mais 30 minutos e está na escola. Segundo ele, o retorno é mais complicado, pois tem que encarar umas subidas que desanimam.

Ele mora em uma área com acive em direção aos fundos de uma ocupação, a região é acessada por becos sem saída. É uma das áreas mais precárias da vila Santa Rosa, com densidade construtiva muito alta, becos estreitos e desconfortáveis, além de infraestrutura sanitária deficiente e constante violência.

Sua rotina traduz em escola, casa e trabalho. Sobre o trabalho ele me diz que ajuda o pai vender bebidas em um carrinho. O pai é ambulante e vende bebidas no entorno do Mineirão, nos dias de jogos eles conseguem um bom dinheiro. O apelido de Cenoura, ele diz que ganhou na outra escola, por causa de uma tinta que ele passou no cabelo, mas ele não gosta de ser chamado assim. Já partiu para a agressão várias vezes por causa do apelido.

Na casa mora ele, o pai e o irmão mais novo. A mãe foi embora, cansou de apanhar do pai. Noto que seu olhar fica distante. Paralisado. Não tenho coragem de perguntar se ele sente falta dela, aquele olhar já diz tudo.

Como filho mais velho, ele diz que tem mais responsabilidades, assim que chega da escola tem que limpar a casa, lavar a roupa e fazer a comida. O pai é muito nervoso e está sempre brigando com eles e com os vizinhos.

Todos os dias a partir das 18 horas ele, junto com o pai, seguem para os pontos de venda de bebidas e ficam até meia noite ou mais, depende se tem evento, se tem jogo...

E sobre o tempo para estudar, fazer as tarefas? Ele prontamente diz que nem abre os cadernos. E você gosta da escola? Gosto de vir para cá para jogar, conversar com os colegas, usar o computador..., mas de estudar eu não gosto. Alex, jovem pardo, presente na lista, no final do ano foi orientado e convencido a procurar outra escola que oferecia a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Lembro dele saindo da secretaria com um documento para efetuar a matrícula na nova escola e lembro também de vê-lo no outro dia, trazendo um problema: a modalidade de EJA na escola sugerida, era oferecida somente no turno noturno e sendo assim ele não poderia mais estudar, pois o compromisso com as vendas de bebidas era fundamental para o sustento da família.

Seu olhar desolado, com um pedido socorro, ficou vivo em minha memória. Seu pai estava muito bravo, o castigo e as agressões se faziam presentes por alguns dias.

A escola que deveria acolher, estava obrigando aquele jovem à uma “migração perversa” do ensino sequencial convencional para a modalidade da EJA.

Alex* não iria mais estudar, já estava decidido.

Em 2022 tentei contato com o Alex. Ele realmente não frequentou a escola. Não quis conversar muito. Apenas me disse que nos tempos da pandemia, a situação ficou muito difícil, pois não tinha eventos. Achei ele triste.

Enzo* chegou na escola para cursar o 6º ano e já estava com 13 anos de idade. Sua aparência franzina de criança escondia a sua idade adolescente. Chamava a atenção com seus saltos mortais. Uma habilidade fora do comum. Suas cambalhotas no ar lhe dava um certo poder e elevava seu ego. Ninguém saltava como ele na escola! E quando era organizado o show de talentos, lá estava ele, destemido, com ar poderoso e com a certeza de que seus saltos iriam encantar. E encantavam.

Seu descompromisso com a escola era total, nada o fazia interessar pelos conteúdos das disciplinas. Sempre brincando ou brigando, mas não estudava. A indisciplina o tornava agressivo, ameaçador. Confesso que não consegui me aproximar dele. Lembro quando ele foi chamado para ir para EJA, com a justificativa que terminaria o Ensino Fundamental mais rápido. Ele não queria ir, mas foi. E estava sempre visitando a escola e foi em uma de nossas conversas que ele me contou como a ida para a EJA mudou a sua vida.

Quando eu estudava no turno da manhã e da tarde no integral eu tomava duas refeições agora estou no noturno passo o dia todo na rua, vadiando, sem ter o que fazer e eu só tomo uma refeição por dia que é lá na escola de noite.

A escola de agora é longe da minha casa, fico cortando caminhos e passo na pracinha em disparada lá fica cheio de 'noiados' e eu fico desviando deles, quando eu chego na avenida, são as pessoas que desviam de mim.

Enzo* 15 anos – pardo, hetero, sem religião, órfão de pai, criado pela avó desde que rompeu com o padrasto. Foi convidado a ir para EJA devido ao excesso de repetência e o comportamento indisciplinar que ele tinha na escola.

Acompanhei Enzo desde quando ele saiu da escola e 2022 eu registrei mais uma de nossas conversas.

Frequentei a EJA somente em 2019 e nem foi o ano todo, desisti. Eu gostava mesmo era da outra escola, mas depois de tanto repetir de ano, tive que sair. Nunca gostei de estudar e ir para à noite, em uma escola distante, sem amigos, me deixou bem desanimado, aí eu saí.

Depois veio o meu filho, então ficou mais difícil estudar, eu tenho que trabalhar, correr atrás das coisas para ele. Só consegui bicos, como descarregar caminhão, mas não é sempre que tem caminhão para descarregar.

Tenho trabalhado com meu tio e meu irmão em eventos. Ele faz baile funk nas favelas e eu ajudo com o som, os cabos, as mesas... faço de tudo um pouco. Está dando para levar, fico até de manhã desmontando tudo. Minha namorada não gosta que eu trabalhe nos eventos, ela quer que ajude a cuidar do nosso filho, mas eu já cansei cuidar de menino, dá trabalho demais. Eu chego de manhã em casa e quero é dormir, aí ela quer que cuide dele, que eu leve para a creche, mas eu chego quebrado, tenho vontade de fazer nada, então a gente briga. Já saí da casa dela duas vezes, mas depois voltei. A avó dela tem raiva de mim, acha que sou vagabundo, bandido... só porque não quero estudar. Ela acha que meu trabalho é enrolação. Aí fica difícil conviver com ela, mas na casa da minha avó é pior, pois ela bebe muito. Minha mãe foi embora para São Paulo com o namorado e deixou nós cinco com a minha avó. Meus irmãos saíram de casa já, um mora com meu tio e outro com a namorada; só as meninas que estão com a minha avó. Eu sou o mais velho. Não pretendo voltar a estudar, às vezes eu penso, mas não quero mais não.

Rui* foi convidado a ir para EJA.

Eu nunca gostei de estudar. Achava difícil e tinha muita preguiça (séries iniciais). Aí eu só ia repetindo de ano. Depois eu vim para cá. Repeti o 7º ano

muitas vezes, aí minha mãe foi chamada na escola para me transferir para 'de noite.' A gente não sabia que era em outra escola. Eu não sei ler direito e minha mãe também não, só depois que a gente entendeu que eu deveria matricular na outra escola.

A outra escola é longe, fica na avenida, eu não gostei de ir para lá. Bom era ficar nessa escola aqui, a comida é 'pela orde', aqui tem ping pong, totó, bola de futebol e de basquete. Os professores são mais gente boa, mas eu tive que sair, todo ano bombando... estudar é muito difícil. Fico o dia todo na rua e depois fico desanimado para ir para a escola. Eu não trabalho fixo e quando tem um 'bico' eu faço, mas eu queria mesmo era trabalhar fichado e estudar, mas acho que isso não é para mim. Sou tapado demais, não aprendo... às vezes me dói a cabeça de ficar esforçando para aprender... já desisti. De noite é muito ruim...

Rui, 17 anos, pardo, morador da Maloca*

Em 2022, procurei novamente pelo Rui*.

Ele está morando no interior, no Vale do Mucuri, frequentou por uns tempos a EJA, mas parou de estudar, disse que a professora brigava muito com ele, que ele dormia durante a aula.... está trabalhando em uma fábrica de laticínios, mora em uma república com colegas de trabalho. Disse que não pretende voltar a estudar, que o trabalho é muito puxado e que fica cansado e desanimado de ir para a escola.

Luís.* Estou matriculado na EJA desde 2020. Prefiro a escola daqui, tenho mais amigos, estudei muito tempo aqui, estou muito acostumado com o local e eu moro aqui nessa rua. Depois que eu fiz 15 anos e estudando no 6º ano, por causa das bombas, tive que ir para a EJA.

A escola conversou com a minha mãe, disse que era melhor para mim, querer ir, eu não queria, mas tive que ir e cheguei a pensar que seria bom estudar à noite.

Lá eu encontrei uns colegas, mas a maior parte da turma é de gente mais velha, avozinho e avozinha. A professora sempre 'briga comigo', diz que eu

converso demais, que eu não faço as atividades, que só fico no celular... acho que é verdade rrsrs

Não consigo aprender, tem até umas atividades fáceis, mas as outras eu não sei fazer.

Alguns professores são legais, outros são sem paciência, mas eu não ligo não. Não gosto de estudar.

Luís, 16 anos, negro, morador do bairro São Francisco, trabalha, segundo ele, com que aparecer para fazer.*

Em 2022, Luís* retornou para a escola, está matriculado no 1º ano do Ensino Médio, no turno vespertino, já está com 19 anos, continua com dificuldade de aprendizagem, mas hoje valoriza mais a escola. Em função dos trabalhos temporários, ele falta bastante às aulas. Ele é o mais velho da turma e é motivo de zuação por parte dos colegas.

ANEXO D- CADERNO DE RECURSO PEDAGÓGICO

R696s T	<p>Rodrigues, Mariete Menezes Amaral, 1965- Sujeitos jovens adolescentes periféricos excluídos na escola sequencial e matriculados na modalidade da EJA [recurso eletrônico] : como construir uma pedagogia da periferia, uma proposta educativa que não exacerba o processo de periferização de corpos e sujeitos das camadas populares? / Mariete Menezes Amaral Rodrigues. -- Belo Horizonte, 2023]. 33 f. : enc, il., color.</p> <p>[Na capa, acima do título: Caderno de recurso pedagógico]. [Recurso Educacional produzido em conjunto com a dissertação de mestrado da autora, com o título: Jovens adolescentes negros e periféricos do ensino fundamental "transferidos" para EJA: [manuscrito] : um estudo de caso de uma escola da rede estadual de ensino de Belo Horizonte / Mariete Menezes Amaral Rodrigues. -- Belo Horizonte, 2023. -- 146 f. : enc, il., color. -- Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. -- Orientador: Heli Sabino de Oliveira; Coorientador: Ágnez de Lélis Saraiva.]. Orientador: . Bibliografia: f. 33.</p> <p>1. Educação -- Relações raciais. 2. Educação -- Relações étnicas. 3. Estudantes negros -- Fracasso escolar -- Aspectos sociais. 4. Evasão escolar na educação de adultos. 5. Estudantes negros -- Gravidez na adolescência. 6. Estudantes negros -- Evasão escolar. I. Título. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p>
	CDD- 371.280981

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
 Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

Caderno de Recurso Pedagógico

Sujeitos jovens adolescentes periféricos excluídos na escola sequencial e matriculados na modalidade da EJA

Como construir uma pedagogia da periferia, uma proposta educativa que não exacerba o processo de periferização de corpos e sujeitos das camadas populares?



Foto acervo pessoal

Mariete Menezes Amaral Rodrigues²⁵

Sujeitos jovens adolescentes periféricos excluídos na escola e matriculados na EJA

Caderno de apoio pedagógico aos/às professores/as da EJA²⁶

²⁵ Sou professora da Rede Estadual de Belo Horizonte, desde 2016, com mais de 30 anos de experiência docente nas redes particular e municipal. Assim, tento contribuir com meus colegas, compartilhando com afeto este material.

²⁶ Este caderno é o recurso educativo da minha pesquisa no Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), realizada entre os anos de 2020 e 2022, na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cuja dissertação é intitulada “Jovens Adolescentes Negros e Periféricos do Ensino Fundamental ‘transferidos’ para EJA: um estudo de caso de uma escola da rede estadual de ensino de Belo Horizonte.”

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	120
APRESENTAÇÃO.....	121
1- CAUSO PEDAGÓGICO – O "endereço" como critério de seleção	122
1.2- DISCRIMINAÇÃO POR ENDEREÇO - Mal-Estar, Medo e Mortes entre Jovens das Favelas e Periferias .	
1.3- Etnografia do bairro São Francisco	
1.4- Sugestão de atividades	
2- ADOLESCÊNCIA PRIMEIRO – gravidez depois	132
2.1 CAUSO PEDAGÓGICO – RELATOS – meninas mães	
2.2 - Gravidez na adolescência: um debate sincero e importante	
2.3 – Sugestão de atividades	
3- JOVENS ADOLESCENTES NEGROS E PERIFÉRICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL “TRANSFERIDOS” PARA EJA	136
3.1- CAUSO PEDAGÓGICO - Relatos dos adolescentes transferidos para a EJA	
3.2- Sugestão de atividades	
4- PROPOSTAS DE OFICINAS PEDAGÓGICAS - As oficinas pedagógicas como recurso educativo	140
OFICINA 1 - Percurso e história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	
OFICINA 2 - Juvenilização da EJA	
OFICINA 3 - Realidade social brasileira	
5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148

INTRODUÇÃO

Os sujeitos da minha pesquisa

O meu retorno para a escola pública aconteceu em 2016, depois de 27 anos trabalhando na rede privada, sendo 14 anos na mesma escola, eu estava realizada em retornar. Estudei na escola pública, iniciei como professora na rede municipal e voltar para a ensino público significava reencontrar minhas raízes.

Fui efetivada em uma escola, situada em uma região empobrecida e periférica, no entorno do anel rodoviário. A instituição de ensino atende educandos das comunidades Maloca, Aldeia e Sumaré, todo o bairro São Francisco e bairros vizinhos.

Foi nessa escola que encontrei os sujeitos da minha pesquisa. Presenciei, por dois anos seguidos, no Conselho de Classe do segundo bimestre, a apresentação de uma lista de alunos que deveriam ser convidados a se matricular na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Os educandos da referida lista tinham em comum algumas características: não terem cumprido as temporalidades escolares instituídas pelo marco legal e socialmente desejadas; permanecerem até então desmotivados com as propostas de aprendizagem da escola; eram em sua maioria meninos; negros e pardos; e moradores das comunidades Maloca, Aldeia Sumaré.

São as histórias desses jovens que relato, aqui, com o intuito de que como professores da EJA, recebendo jovens adolescentes, possamos mudar o nosso olhar para esses sujeitos. Neste caderno, apresento também oficinas que possam contribuir para a nossa formação como educadores de jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos.

Com açúcar e com afeto,

Mariete

APRESENTAÇÃO

O presente caderno é parte integrante da pesquisa de Mestrado Profissional, realizada entre os anos de 2020 e 2022, na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cujo título é “Jovens Adolescentes Negros e Periféricos do Ensino Fundamental ‘transferidos’ para EJA: um estudo de caso de uma escola da rede estadual de ensino de Belo Horizonte”, sob a orientação do Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira, e coorientação do Prof. Dr. Agnez de Lélis Saraiva.

Convém assinalar que o Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) enfatiza a aplicabilidade da pesquisa e da produção do conhecimento, por meio do desenvolvimento de um recurso educacional ou “produção de conhecimento aplicado”. Tal material consiste, para além da dissertação tradicional, no desenvolvimento de um recurso educacional que possa ser utilizado por outros profissionais (OLIVEIRA; ZAIDAN, 2018, p. 3). A constituição dos produtos educacionais possui características peculiares no aspecto metodológico, pois busca configurar ideias como “dar forma a uma concepção, uma estratégia, um dispositivo, um procedimento ou solução concreta para um problema diagnosticado, ou a parte dele” (OLIVEIRA; ZAIDAN, 2018, p. 3).

Tal caderno pedagógico segue a estrutura textual dos materiais produzidos para Educação de Jovens e Adultos. Esse caderno faz parte, também, do projeto de extensão “Formação Continuada para Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos”, coordenado por Heli Sabino de Oliveira, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

O primeiro gênero textual que usarei será “Causo Pedagógico”, uma crônica que tratará do cotidiano dos sujeitos da pesquisa. O “Causo Pedagógico” se apresenta, dessa forma, como um detonador da discussão do recurso pedagógico. Sua função é, portanto, provocar o pensamento, por meio de uma situação que gere desconforto ao leitor. Para tanto, a narrativa apoia-se em uma situação vivida da pesquisa de campo por mim realizada. O

cotidiano de mães-adolescentes e de jovens negros expulsos do Ensino Fundamental serão, assim, tomados como fonte geradora de temas a serem trabalhados pedagogicamente.

O segundo gênero textual será uma “Escrita Acadêmica”, uma espécie de síntese, da pesquisa ora apresentada. As “Escritas Acadêmicas” que sucedem os “Causos Pedagógicos”, buscarão, notadamente, provocar no leitor admiração. Como se sabe, tal sentimento é, do ponto de vista filosófico, fonte inicial de questionamento e tomada de consciência da incompletude e ignorância do ser. “No comportamento admirativo o homem (sic) toma consciência de sua própria ignorância, tal consciência leva-o a interrogar o que ignora, até atingir a supressão da ignorância, isto é, o conhecimento” (BORNHEIM, 2009, p.10). As “Escritas Acadêmicas” notabilizam-se, assim, pela densidade textual, pela capacidade de complexificação do objeto de estudo, bem como pela capacidade de produzir estranhamento sobre aquilo que é visto como familiar e passível de gerar um sentimento de familiarização com aquilo que é considerado estranho.

O terceiro gênero textual que usarei será o relato de experiência, seguido de uma síntese das oficinas realizadas na Escola onde trabalho nos meses de dezembro e fevereiro de 2022 e 2023, respectivamente.

1- Causo pedagógico

1.1 - O "endereço" como critério de seleção

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
(Rap da felicidade MC Marcinho)

Segundo a antropóloga, Regina Novaes (2021), o endereço faz diferença: abona ou desabona, amplia ou restringe acessos. Para as gerações passadas esse critério poderia ser apenas uma expressão da estratificação social, um indicador de renda ou de pertencimento de classe. Hoje, certos endereços também trazem consigo o estigma das áreas urbanas subjugadas pela violência – chamadas de favelas, subúrbios, vilas, periferias, morros, conjuntos habitacionais, comunidades – e a corrupção dos traficantes e da

polícia. “Ao preconceito e à discriminação de classe, gênero e cor adicionam-se o preconceito e ‘a discriminação por endereço’” (NOVAES, 2021).

Ademais, percebendo a falta de direito a que esses sujeitos estão submetidos, desprovidos de endereços que enquadrem na expectativa dos seus possíveis empregadores, trago a história de Emily*²⁷, aluna do Ensino Fundamental da escola em que estou inserida.

A entrevista para o emprego de menor aprendiz chegou! O coração era só emoção. Emily* já sabia que se passasse na entrevista, faria um curso durante 20 dias antes de ser contratada. Muitas colegas já haviam conseguido essa colocação, ela até já sabia que uma vez por semana teria uma palestra sobre temas relacionados com economia financeira, relacionamento e trabalho em equipe... A vontade de fazer parte de uma empresa, despertava nela a curiosidade, o interesse em saber sobre como tudo funcionava.



A infância fora marcada por ausências e agora com a possibilidade de conseguir um trabalho, recebendo metade de um salário-mínimo, ela vislumbrava dias melhores, muito melhores! Poderia comprar aquela blusa, que ela namorava há um tempo, na vitrine da loja do shopping, e que de tanto ficar olhando foi convidada pelo segurança para circular e observou que passou a ser seguida por todo o shopping. A sensação era que seu corpo preto denunciava que ela morava em uma região periférica, segregada, conhecida somente pela violência e que, por isso, não poderia frequentar aquele espaço.

Mas agora era só pensar na entrevista. A roupa já estava separada, pediu emprestada para a colega, banho tomado e era bom sair mais cedo, pois a caminhada era longa. Muitos adolescentes presentes, poucas vagas, cada um com a sua história, com as suas necessidades. Apesar de estar nervosa, ela conseguiu se sair bem, sentiu um certo alívio.

²⁷ Nome fictício.

Os dias passaram, alguns colegas foram chamados e ela, até então, não recebeu nenhum retorno. Decidida, lá estava Emily* na empresa, querendo saber sobre o resultado, quando começaria a trabalhar. Buscaram a sua ficha devidamente preenchida e ela ouviu “sem rodeios” que estavam evitando contratar jovens daquela comunidade. Aquele dia a tristeza se fez presente em seu olhar. Essa situação a fez lembrar de tantas vezes que percebeu que “é só dizer que moro na comunidade, ninguém trata a gente do mesmo jeito.”



Foto domínio público

1.2- Novos mecanismos de segregação socioespacial: discriminação por endereço “os jovens da favela”

Em seu artigo sobre *Mal-Estar, Medo e Mortes entre Jovens das Favelas e Periferias*, Regina Novaes (2004), aborda a “discriminação por endereço”. Segundo ela, muitos jovens, por residirem em assentamentos, aglomerados, favelas, beiradas das rodovias, enfim, periferias diversas, ‘têm as portas de oportunidades e potencialidades fechadas’.

A realidade dos educandos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, residentes nas comunidades no entorno do anel rodoviário Celso Melo de Azevedo, perpassa pelas considerações feitas pela referida antropóloga. Muitos dos nossos adolescentes têm dificuldades de se colocarem no mercado de trabalho, devido ao local onde residem. Frequentemente, os currículos, sem

serem analisados na íntegra, são descartados em função do item “endereço”. Morar nas regiões periféricas, traz o estigma de pertencerem às ‘classes perigosas’ (AZEVEDO 2000), concomitantemente vem a discriminação racial, a exclusão social que dá vazão na teoria da ‘suspeição generalizada’. “Para a maioria da juventude brasileira que vive nas grandes cidades, há ainda um outro critério de diferenciação: o local de moradia” (Novaes, p. 26 2006).

Uma pesquisa de vitimização divulgada pelo Instituto de Segurança Pública (ISP, 2008), no Rio de Janeiro, investigou a questão dos diversos tipos de discriminação que a população metropolitana disse ter sofrido. O levantamento mostrou que 25% dos entrevistados disseram terem sido vítimas de discriminação. O tipo mais comum citado foi a sofrida por causa do lugar onde mora, lembrada por 25% da população que disse ter sido discriminada.

No imaginário social, “o jovem que mora em tal lugar de bandidos é um bandido em potencial: melhor não empregar” (NOVAES 2006, p. 105-120). Outro argumento usado para a não contratação é o seguinte: “ele mora ali e o traficante pode vir aqui, melhor não contratar.” Você é classificado pelo lugar onde você mora, uma verdadeira violência simbólica, como retrata Bourdieu. Segundo o autor, a violência simbólica é mais sutil do que a violência física, mas pode ser tão poderosa quanto ela. Através da violência simbólica, as pessoas são forçadas a aceitar e internalizar a posição social que lhes é atribuída e as normas e regras que regem essa posição. Essa aceitação pode levar as pessoas a aceitarem injustiças e desigualdades sociais, sem questioná-las ou lutar contra elas, pois se trata de “uma violência que se exerce sem que se sinta como tal, e que se naturaliza como se fosse legítima e inevitável” (BOURDIEU 1989).

A pergunta “onde você mora?” pode desencadear respostas fundamentais para a restrição e exclusão de jovens em busca de oportunidades, nos âmbitos educacionais, campo de trabalho e espaços de lazer. A cartografia urbana revela históricos processos de exclusão, jovens moradores de áreas empobrecidas e violentas, em territórios que conjugam fragilidades econômicas, falta de infraestrutura e a violência do tráfico e da polícia, essas características atuam, cada vez mais, como filtros seletivos no competitivo e mutante mercado de trabalho.

Segundo o Mapa da Violência de 2013, os homicídios são a principal causa de morte no Brasil e atingem especialmente jovens negros do sexo masculino, moradores de periferia e áreas metropolitanas dos centros urbanos. Esta situação produz uma “discriminação por endereço”: ao dizer onde moram, os jovens das favelas e periferias brasileiras são estigmatizados e para eles se fecham portas de oportunidades (NOVAES, 2014).

Na busca por uma oportunidade de trabalho, o combate à discriminação racial e por local de moradia são iniciativas apontadas como essenciais para aumentar a capacidade do jovem empobrecido de competir por uma vaga.

1.3- Etnografia do bairro São Francisco

"Agora existe uma necessidade e existe também uma questão/ Eu preciso necessariamente existir, a minha própria existência de cidadão/Porque se há inconstâncias relevantes/ Eu preciso acreditar que a minha luta não foi em vão (ALIADOS CP, 2010)."

Certa vez, ouvi de um responsável de um dos nossos educandos sobre a construção que ele havia terminado recente. “Primeiro veio a necessidade de morar, depois veio aonde e como morar.” Os madeirites e os papelões, espalhados pelo bairro deram origem à moradia dessa família, aumentando ainda mais o número de assentamentos irregulares, nomeadas pelo censo de aglomerado subnormal. O bairro São Francisco é peculiar em seus endereços invisíveis e nas suas vilas marcadas pelo estigma da violência.

Em geral, as regiões periféricas são associadas à violência, difunde-se uma percepção que tende a igualar jovens pobres e de periferia como desordeiros perigosos. A ideia de que toda periferia é violenta é um estereótipo que precisa ser desconstruído. Embora seja verdade que muitas áreas de baixa renda enfrentem problemas de violência, essa não é uma característica universal de todas as comunidades periféricas. Além disso, é importante lembrar que a violência não é exclusiva das periferias: ela pode ocorrer em qualquer lugar, independentemente da localização ou classe social.

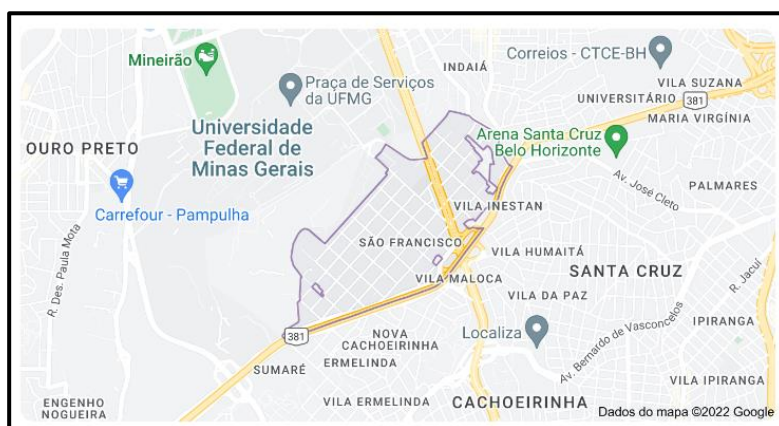
Em vez de perpetuar estereótipos prejudiciais, devemos trabalhar juntos para construir comunidades mais seguras e saudáveis em todo o país. A jornalista e escritora, Jéssica Moreira, discute a ideia de que a periferia é um

espaço de resistência contra as desigualdades e a exclusão social, destacando exemplos de projetos que visam melhorar a vida das pessoas que vivem nas periferias.

Segundo o documento Histórias dos Bairros, do Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte, o bairro São Francisco fazia parte da fazenda Dalva que foi loteada na década de 1940, para a construção da Cidade Universitária.

Também nessa época, parte de uma fazenda conhecida como Dalva foi desapropriada para dar lugar à Cidade Universitária, que é hoje o Campus UFMG (o bairro que reúne os prédios de quase todas as faculdades da Universidade Federal de Minas Gerais). Do parcelamento dessa fazenda também nasceu o bairro São José. Naquela mesma época, surgiram os bairros Liberdade, Universitário e São Francisco. Belo Horizonte (MG) - Bairros – (História. 2. Pampulha, regional (Belo Horizonte, MG) - Bairros. I. Ribeiro, Raphael Rajão. II. Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte- 2008)

O bairro São Francisco está situado na região da Pampulha, às margens do Anel Rodoviário Celso Melo Azevedo e próximo aos bairros Nova Cachoeirinha, Cachoeirinha e Ermelinda. A ocupação do bairro se intensificou na década de 1950, quando ocorreu a construção de uma importante via da cidade: o Anel Rodoviário. A região nasceu como ponto estratégico de destaque para o escoamento de mercadorias. Desta forma, é possível perceber que o bairro cresceu e expandiu seu território de forma desigual e desordenada, não foi essencialmente projetado para moradia, portanto, as poucas existentes são, em sua grande parte, dispostas em formas de ocupações na beira de estradas ou em formatos que remetem periferias materialmente esquiladas.



IBGE - De acordo com o censo de 2010, o bairro possuía cerca de 4300 habitantes.

Empresas, fábricas, posto de gasolina, restaurantes, escolas, igrejas, hospitais, hipermercado, padarias, farmácias, dentre outros estabelecimentos compõem o cenário do bairro. Dentre eles, um dos pontos de referência nessa região é uma escola da rede estadual de ensino.



Foto do Bairro São Francisco (BH) – Facebook (2016)

Dois fatores chamam a atenção no interior do bairro São Francisco: um deles, são seus imensos galpões dispersos pelas ruas estreitas que fazem o trânsito local ficar comprometido exigindo, cada vez mais, atenção e paciência de motoristas e pedestres. Além das ruas estreitas, muitas vezes de mão dupla, carros estacionados nos dois lados e o trânsito de ônibus e caminhões, complicando as travessias dos trabalhadores e moradores do bairro. A presença masculina domina o espaço geográfico. Uniformes de diversas empresas são vistos seguindo pelas ruas. O barulho das máquinas, as cores pastéis dos muros, a ausência de árvores, dão às ruas um ar de brutalidade e, ao mesmo tempo, de ausência, de vazio.

Outro fator que desperta e sensibiliza o nosso olhar são as ocupações irregulares de uma população empobrecida, que se estabeleceu no entorno da passarela que atravessa o anel rodoviário. O sociólogo e filósofo polonês, Bauman (2009), apresenta em sua obra “Confiança e Medo na Cidade”, os

diversos espaços, inclusive dos vazios urbanos, que não são considerados aos olhos de muitos, tal como as escadas da passarela do bairro São Francisco, que para muitos de nós é apenas uma subida para uma travessia, (o vazio depende de quem o vê) mas para os moradores, aquele espaço significa o lar, o fim do aluguel. São espaços sem significados, que para Bauman, são espaços não considerados aos olhos de inúmeras pessoas.

O cotidiano das casas pequenas, sem infraestrutura, feitas de madeirite, de lonas ou de papelão se confunde com os transeuntes que utilizam a passagem. O varal, as vasilhas sendo lavadas, o cachorro, o gato, os passarinhos, as plantas, o sofá na porta, fazem do local um cenário doméstico e, ao mesmo tempo, composto de pessoas anônimas, silenciosas, sempre apressadas para atravessar aquele espaço. Crianças brincam, correm e soltam pipas desafiando o perigo do trânsito intenso do anel rodoviário. Jovens e idosos, acostumados com o tremor e o barulho dos carros se confundem com a aridez do concreto que reflete a poeira do asfalto.

Só depois de caminhar com frequência pelo bairro, percebemos a existência de vielas e os becos que ficam escondidos entre residências simples, comércios, passarelas e galpões. É como se o local, as pessoas, as rotinas não existissem. É uma invisibilidade naturalizada, é um não pertencimento do espaço, dos direitos, da dignidade... Há um fosso que separa os moradores dessas regiões e os demais grupos sociais.

Falta toda a infraestrutura. São endereços inexistentes. Carros não chegam, entregas não são feitas e caminhar por uma das vielas, sem ser do local é um risco, mas é também um choque de realidade. As ruelas são verdadeiros labirintos. Só é possível andar em fila indiana. As construções desalinhadas, inacabadas, dão a sensação de que a qualquer momento tudo irá cair. "Chove dentro das casas como se fosse na rua, elas são úmidas e as crianças estão sempre doentes", disse uma moradora.

Uma casa sobre a outra, com acessos improvisados, muitas vezes, com escadas móveis de alumínio, madeira ou ferro, desgastadas pelo uso comprometendo a segurança de quem precisa usar. Os cômodos são reduzidos, banheiros minúsculos, paredes descascadas, todo o ambiente sem ventilação, sem a luz do sol, com aquele cheiro característico de mofo e

mesmo com a presença de crianças, idosos, cães dá uma sensação de que é impossível sobreviver ali.

O meio de locomoção para aqueles que adoecem ali são os braços ou um carrinho de mão, que encaram os becos movidos pela solidariedade, trazendo o paciente até a rua para ser levado de ambulância até a UPA mais próxima.

A energia chega até os casebres através das ligações conhecidas como “gato” e são feitas de forma elementar, com riscos para todos os moradores.

Os becos são espalhados pelo bairro e são invisíveis, só conseguimos percebê-los quando somos conduzidos até uma residência. Os moradores, sujeitos invisibilizados, são em sua maioria pessoas desempregadas, pretas e pardas, com filhos pequenos que circulam pela rua principal sem qualquer cuidado, reforçando ainda mais a vulnerabilidade social. Nas casas faltam espaços adequados para o número de pessoas, existe um adensamento excessivo, ou seja, “aqui a gente vive amontoados”, como disse uma moradora.



Passarela – Anel Rodoviário Celso Melo de Azevedo – acervo pessoal

1.4-Sugestão de Atividades - **Momento de escuta sensível e reflexão**



Foto domínio público

Sugestões:

A- Peça aos educandos que se manifestem sobre a influência de suas identidades na condução de suas trajetórias pessoais.

B- A partir do que foi exposto e da experiência de vida de cada um como podemos pensar nos jovens como sujeitos de direitos.

C- Faça um registro, no quadro, com as informações sobre o bairro que eles moram. Infraestrutura, transporte, assentamentos, violência...

2- ADOLESCÊNCIA PRIMEIRO – GRAVIDEZ DEPOIS

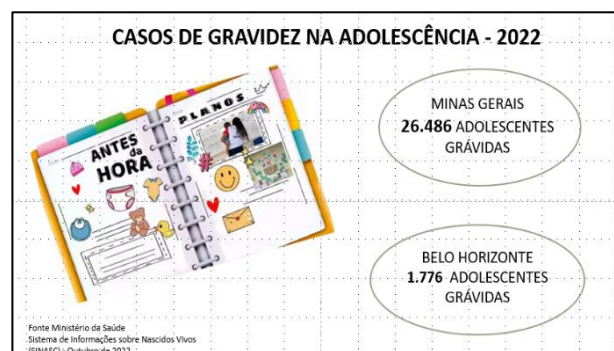


Foto domínio público

A gravidez na adolescência é um grave problema de saúde pública, o qual traz uma série de impactos físicos, psicológicos e sociais para a vida de meninas e bebês. Somado a tudo isso, temos ainda o fato de que a maioria das meninas grávidas são abandonadas pelos parceiros ainda durante a gravidez, além do mais muitas deixam a escola pela dificuldade de conciliar os estudos e a maternidade. Estudos comprovam que 400 mil adolescentes no Brasil engravidam por ano. Em Minas, no ano de 2022, foram 26.486 e em Belo Horizonte foi um total de 1.776 de adolescentes grávidas. (Fonte Ministério da Saúde).



Fonte: Ministério da Saúde Sistema de Informação sobre nascidos vivos



Na escola em que estou inserida, tivemos um índice considerável de meninas-mães, especialmente no ano de 2018. Em 2020, estávamos em Ensino Remoto Emergencial, e não tivemos registro de meninas que engravidaram.

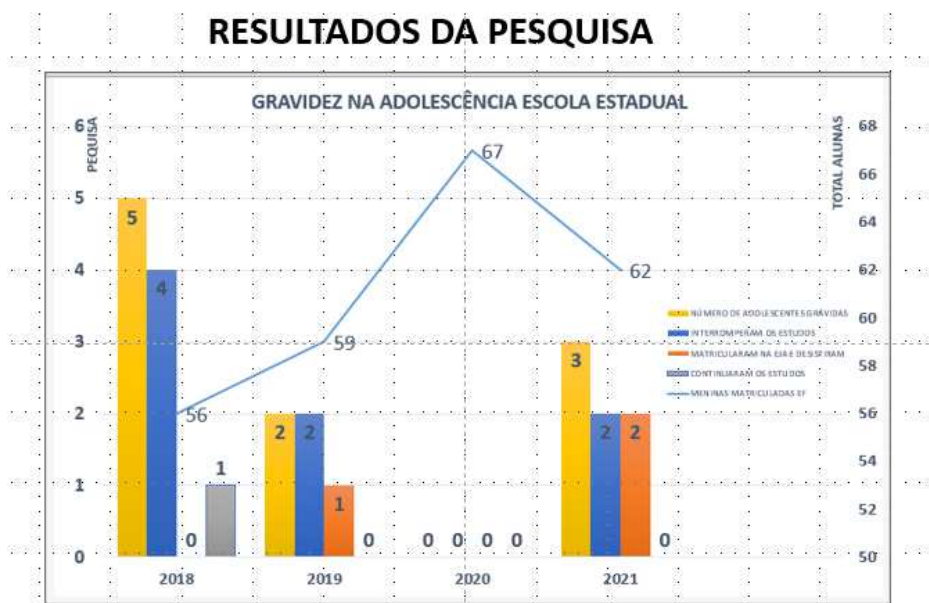


Gráfico elaborado pela autora.

Em 2018, registramos em um universo de 56 adolescentes matriculadas no Ensino Fundamental, 5 engravidaram, sendo que 4 das adolescentes grávidas interromperam os estudos. (Dados obtidos nos registros da secretaria da escola).

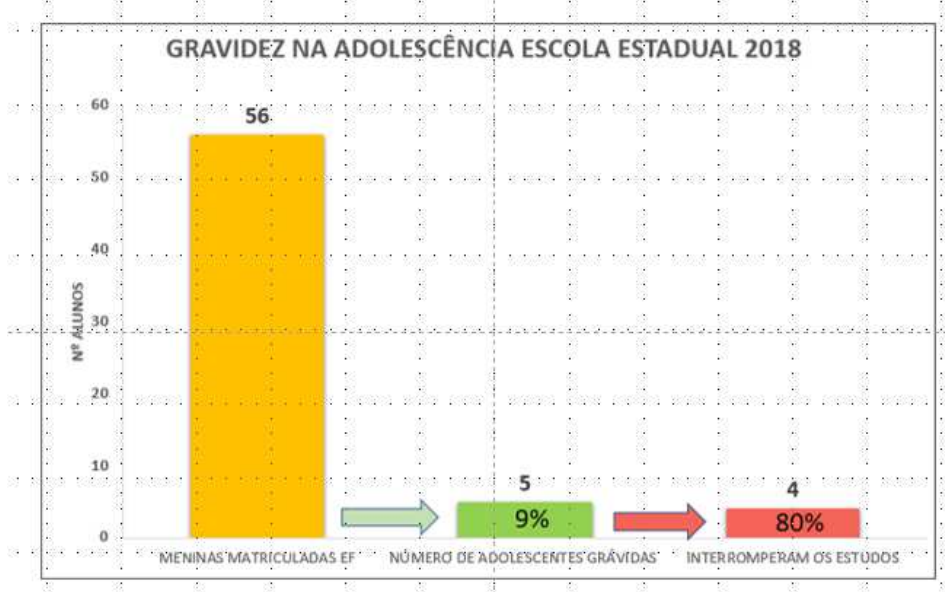


Gráfico elaborado pela autora.

2.1- CAUSO PEDAGÓGICO - RELATOS: meninas-mães.

Relato 1

*“Meu nome é Alice^{*28}, tenho 18 anos, sou negra... frequento a igreja evangélica e moro no bairro nova cachoeirinha, (Sumaré), um ano atrás precisei dar uma pausa nos meus estudos e na minha carreira profissional, pois tive minha filha e desde então já tentei em várias creches e não consegui vaga para matriculá-la, e não tenho outra pessoa com quem deixá-la. Não vou estudar por enquanto.*

Depois que eu tive a nenê, o pessoal daqui passou a me respeitar, não acham que eu sou menina (cria) e sim uma mulher. Hoje me olham diferente, com mais respeito e, eu gosto dessa sensação de ser dona de mim, de ser adulta.

Sobre o namorado e pai da criança, ela disse que ele “teve um problema com a justiça quando eu não o conhecia ainda, aí ele pagou a pena mais ainda faltava um pouco para pagar, aí no final do ano passado (2021) pediram a volta dele para o presídio para acabar de pagar a pena. Então ele não me ajuda em nada.”

Relato 2

*A notícia da gravidez chegou de forma inesperada. Era o auge da pandemia. Segundo Sofia^{*29}, foi a avó que percebeu a mudança no corpo, nem ela mesma sabia que estava grávida e, já estava indo para o oitavo mês de gravidez! “Minha menstruação não era regulada e era normal não vir alguns meses, ou vir duas vezes em um único mês.” A tia pagou ultrassom na clínica particular e, de acordo com o resultado, faltava pouco para a chegada do bebê. “Fiquei muito assustada, tive muito medo do parto e nem sabia como cuidar de um bebê. Depois que o bebê nasceu, eu voltei a estudar, mas não tinha com quem deixá-lo, cada hora ficava com uma pessoa... aí achei melhor ficar em casa.”*

“Acho que eu só volto a estudar daqui um tempo, quando ele estiver maior. Vou continuar na EJA e se a escola aqui perto tiver EJA posso até voltar no próximo ano... mas estou desanimada com os estudos.”

²⁸ Nome fictício.

²⁹ Nome fictício.

Sofia*, moradora do bairro São Francisco.

2.2- Gravidez na adolescência: um debate sincero e importante

Segundo os dados do IBGE (2022), a cada trinta minutos, uma menina de 10 a 14 anos se torna mãe no Brasil. A gravidez precoce é um problema grave que afeta não só a adolescente, mas a família, a economia, o desenvolvimento educacional e emocional de todos os envolvidos.

"A gravidez na adolescência é uma questão social complexa que exige políticas públicas integradas e uma abordagem multidisciplinar, que leve em consideração não apenas os aspectos biológicos, mas também os aspectos culturais, psicológicos e sociais envolvidos." (SANTOS, 2015 p.1-11).

São diversas as causas da gravidez na adolescência, dentre elas temos: o baixo nível socioeconômico, a falta de educação sexual e contraceptiva, a falta de acesso a serviços de saúde reprodutiva, o abuso de substâncias ilícitas, a violência sexual, a falta de apoio familiar, dentre outros. As pressões sociais e culturais, incluindo a falta de oportunidades educacionais e econômicas para as mulheres, também contribuem para a gravidez na adolescência.

Essas jovens mães enfrentam desafios únicos em suas vidas. Além de lidar com a responsabilidade de cuidar de um filho, elas podem enfrentar discriminação e estigma social. De acordo com Louro (2012 p.121), "a gravidez na adolescência é um dos principais fatores de exclusão social das meninas, especialmente aquelas que vivem em situação de pobreza e violência."

Sabemos que a melhor forma de prevenir a gravidez na adolescência é a educação, alertando tanto as meninas quanto os meninos sobre os impactos de uma gestação precoce em suas vidas. A educação sexual integrada e compreensiva faz parte da promoção do bem-estar de adolescentes e jovens ao realçar a importância do comportamento sexual responsável, o respeito pelo/a outro/a, a igualdade e equidade de gênero, assim como a proteção da gravidez inoportuna, a prevenção de infecções sexualmente

transmissíveis/HIV, a defesa contra violência sexual incestuosa, bem como outras violências e abusos.

2.3- Sugestão de atividade

Organize uma roda de conversa sobre gravidez na adolescência. Como era tratado esse assunto tempos atrás? E nos dias de hoje, em quais espaços e quais as falas sobre esse assunto?

Veja se alguma educanda ou educando vivenciou a maternidade/paternidade ainda adolescente e como foi a experiência.

3- JOVENS ADOLESCENTES NEGROS E PERIFÉRICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL “TRANSFERIDOS” PARA EJA

A história de vida dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um recurso importante para a construção de um ambiente educativo mais significativo e acolhedor. Essas histórias podem ajudar a estabelecer uma conexão entre os alunos e os professores, permitindo que se compreenda melhor a trajetória de vida e as experiências que moldaram a identidade dos educandos.



3.1 Causo Pedagógico - relatos dos jovens adolescentes negros e periféricos do ensino convencional “transferidos” para EJA

“Meu nome é Enzo^{*30}. Quando eu estudava no turno da manhã e da tarde, no integral, eu tomava duas refeições, agora estou no noturno passo o dia todo na rua, vadiando, sem ter o que fazer e eu só tomo uma refeição por dia que é lá na escola de noite. A escola de agora é longe da minha casa, fico cortando caminhos pelos becos e passo na pracinha em disparada lá fica cheio de ‘noiados’ e eu fico desviando deles, quando eu chego na avenida, são as pessoas que desviam de mim.” (Diário de Campo, 2019).

Outro adolescente, Alex^{*31}, também transferido para EJA, traz uma realidade diferente da apresentada pelo Enzo*.

O adolescente Alex*, era o mais velho da turma, já havia repetido o 7º ano por duas vezes, estava com 16 anos. Muitos colegas de classe o chamavam de “pai de todos”, fazendo alusão à sua idade e a barba que insistia em se fazer presente em seu rosto marcado por muitas histórias, apesar de ainda ser tão jovem. Ele mora mais distante da escola, na Vila Santa Rosa, que muitos dizem ser uma extensão da comunidade Maloca. A ida para a escola é mais tranquila pois é “só descida”, segundo ele, o retorno é mais complicado, pois tem que encarar umas subidas que desanimam. Esse adolescente mora em uma área com aclive em direção aos fundos de uma ocupação, a região é acessada por becos sem saída. É uma das áreas mais precárias da vila Santa Rosa, com densidade construtiva muito alta, becos estreitos e desconfortáveis, além de infraestrutura sanitária deficiente e da ocorrência constante de violência. Alex*, jovem pardo, presente na lista, no final do ano foi orientado e convencido a procurar outra escola que oferecia a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Todas as noites, vou junto com meu pai, para os pontos de venda de bebidas e ficamos até meia noite ou mais, depende se tem evento, se tem jogo... Não posso estudar à noite, preciso trabalhar com meu pai. Vou ficar sem estudar (Diário de campo, 2018).

³⁰ Nome fictício.

³¹ Nome fictício.

A história de Alex*, que auxilia seu pai na venda de cerveja, refrigerantes e águas em dia jogos e eventos no Mineirão, mostra-nos que a transferência para EJA nem sempre se efetiva. Isso porque alguns deles trabalham à noite.

Convém observar, no depoimento do adolescente Enzo*, que ele vive situações ambivalentes. Por um lado, ao caminhar entre os becos, ele vivenciava o medo e o terror de circular em uma área urbana degradada, sem iluminação, com espaço restrito de deslocamento. Por outro lado, ao chegar em uma das principais avenidas de Belo Horizonte, o medo, sentido pelo jovem, desloca-se para outras pessoas que encontra na calçada. Ademais, a transferência desse jovem adolescente para escola de EJA da rede municipal de Belo Horizonte significou a redução da proteção social assegurada pela Escola de Ensino Fundamental. Tal situação teria minorado o direito do adolescente de se matricular em escola próxima de residência. Outro aspecto vivido pelo jovem adolescente foi a intensificação da insegurança alimentar. Na escola em que se encontrava, antes de se transferir para EJA, o jovem adolescente tinha direito a três refeições diárias, pelo menos. Agora, afastado da escola durante o dia, a alimentação diária se tornou incerta.

Enzo* e Alex* têm em comum algumas características: não terem cumprido as temporalidades escolares instituídas pelo marco legal para crianças e adolescentes e socialmente desejadas; permanecerem, até então, desmotivados com as propostas de aprendizagem da escola; são meninos pretos; e moradores das comunidades periféricas do bairro São Francisco.

A revista NOVA ESCOLA, em 2011, apresentou uma pesquisa sobre o aumento de matrículas na EJA quase 20% dos matriculados tinham de 15 a 17 anos. Por que esses adolescentes estão frequentando a modalidade, em vez de estar na Educação Básica sequencial?

A transferência de alunos do ensino sequencial para a EJA reflete a dificuldade de as escolas manterem os adolescentes na série adequada à sua idade. Por outro, essa mudança "melhora" de forma artificial os indicadores estatísticos do ensino regular. Isso porque os alunos transferidos para a EJA deixam de ser contabilizados nos Censos Escolares como defasados na relação série-idade, reduzindo as taxas de atraso escolar. Ao mesmo tempo,

deixam de participar das avaliações externas, em especial da Prova Brasil, que é aplicada no Ensino Fundamental público regular, e não é aplicada na EJA.

Essa migração perversa esconde uma discussão sobre os jovens populares e os sentidos da escola, além de apontar para a falta de discussão das questões que levaram à distorção idade/série, da própria presença dos jovens populares nas escolas “regulares” e da EJA como uma modalidade.

3.2 Sugestão de atividades

1- Roda de conversa: Promova um momento em sala de aula onde os alunos possam compartilhar suas histórias de vida e suas experiências. O professor pode introduzir a atividade contando sua própria história e convidando os alunos a fazerem o mesmo. O objetivo é criar um ambiente de confiança e respeito, para que os estudantes se sintam à vontade para se abrir e se conectar com os demais.

2- Linha do tempo: Peça aos alunos para que criem uma linha do tempo de sua vida, destacando os eventos mais importantes e emocionantes. Eles podem incluir dados de nascimento, eventos familiares, mudanças de cidade, início do trabalho, entre outros marcos importantes em suas vidas. Esta atividade ajuda os alunos a refletirem sobre as mudanças em suas vidas e como elas influenciaram em suas trajetórias.

3- Mapa afetivo: Peça aos educandos que desenhem um mapa que represente os lugares e as pessoas que são importantes em suas trajetórias.

Essas atividades são importantes não apenas para conhecer a história de vida dos educandos, mas também para valorizá-los como sujeitos únicos e para criar uma relação de confiança e empatia entre eles e o educador. Além disso, conhecer a história de vida dos educandos pode ajudar a identificar suas habilidades, interesses e necessidades, auxiliando no processo de aprendizagem.

4- PROPOSTAS DE OFICINAS PEDAGÓGICAS – As oficinas como Recurso Educativo

Oficina 1 – **Percurso e história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

“Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” Paulo Freire (1997)

A primeira oficina trata dos fundamentos da EJA, visando compreender suas origens e funções.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil teve origem em 1947, com a criação do Movimento de Cultura Popular (MCP), que buscava levar a cultura e a educação para as classes populares. O MCP desenvolve atividades culturais e educacionais em favelas, bairros pobres e zonas rurais, utilizando uma metodologia que valorizava a experiência dos educandos.

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reconhecia a EJA como uma modalidade de ensino equivalente ao ensino fundamental e médio regular. A partir daí, foram criados programas e políticas públicas para a EJA em todo o país.

Na década de 1970, a EJA teve um importante impulso com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha como objetivo alfabetizar a população adulta. O MOBRAL utilizava uma metodologia que privilegiava a leitura e a escrita de palavras didáticas, sem relação com o contexto social e cultural dos educandos. Apesar de ter alfabetizado milhões de pessoas, o MOBRAL foi criticado por sua metodologia simplificada e por não levar em conta a realidade social e cultural dos educandos.

A partir da década de 1990, a EJA passou por mudanças. Foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que buscava superar as limitações do MOBRAL e utilizar uma metodologia que valorizasse a experiência e a cultura dos educandos. Além disso, foram criados programas de formação de professores para a EJA e ampliados os investimentos em infraestrutura e materiais pedagógicos.

Hoje, a EJA é uma modalidade de ensino reconhecida e valorizada no Brasil, que busca garantir o acesso à educação básica a todos os cidadãos, independentemente de sua idade ou condição social. Ainda assim, existem muitos desafios a serem enfrentados, como a falta de políticas públicas consistentes, a carência de recursos e infraestrutura, a baixa remuneração dos

professores e a falta de valorização da educação como um direito fundamental de todos os cidadãos.

Embasado no Parecer CNE/CEB nº11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, o MEC apresentou a Proposta Curricular para a EJA, no ano de 2002. Essa proposta reafirma que a modalidade deve desempenhar três funções primordiais: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora.



Função reparadora: não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade –, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.

Função equalizadora: relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos, tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

Função qualificadora: refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de

adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos.

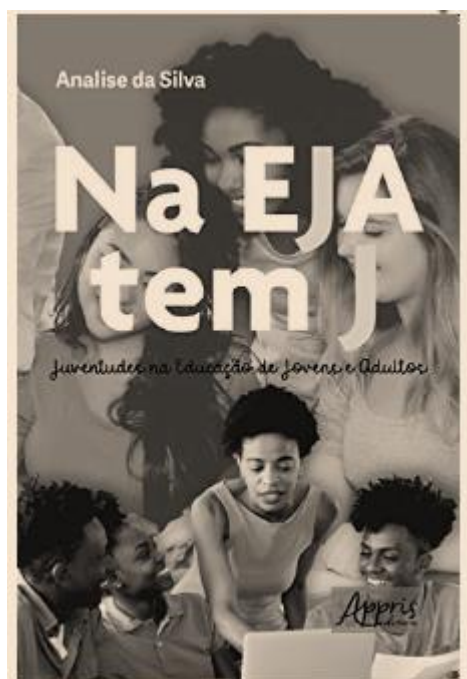
(extraído da Proposta Curricular – 2o. segmento, p.18- 2002)

A proposta dessa oficina é provocar reflexão. Ao compreendermos as especificidades da EJA e enquanto professor do Ensino Fundamental qual é a nossa contribuição para garantir o sucesso pedagógico do educando na escola convencional para evitar que ele seja encaminhado para a EJA?

Oficina 2 – **Juvenilização da EJA**

A segunda oficina tem como tema o *crescimento do número de jovens na EJA e a sua possível relação com a consolidação do IDEB como instrumento de aferição de qualidade educacional.*

Em um primeiro momento, esclarecemos sobre a Resolução n. 03/10 (Brasil 2010), em que Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) baixou a idade mínima estabelecida para a matrícula na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo 15 anos para o Ensino



Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. Essa redução da idade tem intensificado o processo de juvenilização da EJA, que é objeto de estudo de muitos pesquisadores. Ademais faz com que o público da EJA seja composto por adolescentes e adultos, formando um grupo diverso e heterogêneo, com interesses variados.

A juvenilização na atualidade é uma característica marcante da EJA, o que lhe confere dois grandes desafios: acolher os jovens de origem popular, excluídos na escola e pela escola, e encabeçar uma discussão séria e abrangente acerca da exclusão perversa, meritocrática, tão presente na escola sequencial.

São vários os fatores que têm contribuído para a intensificação de jovens matriculados na EJA: a evasão e a repetência; a desmotivação para

permanecer na escola; a dificuldade de acesso; a gravidez na adolescência, a busca por certificação escolar por parte de uma parcela da população majoritariamente constituída por negros e/ou pobres; as avaliações associadas aos mecanismos de responsabilização, que conduzem os educandos de baixo rendimento para a EJA, uma verdadeira migração perversa. Nesse cenário, vários educandos são “convidados” a irem para a EJA, em função das estratégias de escape utilizadas por gestores escolares com o objetivo de corrigir o fluxo de estudantes e evitar as sanções de toda ordem que decorrem do não alcance das metas de desempenho estabelecidas pelos gestores educacionais das diferentes esferas do sistema.

Na oficina em questão, abordamos o impacto que as avaliações em larga escala têm produzido nas escolas, em especial o IDEB, intensificando os processos de exclusão de muitos jovens do ensino convencional para a modalidade EJA, favorecendo o processo denominado juvenilização da EJA.

Mas, afinal, o que é o IDEB e qual o seu papel na educação?

Com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e elevar o Brasil a mesma média educacional dos países da OCDE, no ano de 2007, foi criado, por Reynaldo Fernandes, então Presidente do INEP, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB -, inspirado em uma experiência internacional. Esse índice foi desenvolvido, no contexto de criação do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2011), pelo ministro da Educação Fernando Haddad, sendo considerado como a matriz norteadora para a implementação das políticas de governo e de Estado à educação brasileira, apresentado em 15 de março de 2007, tendo sido lançado oficialmente em 24 de abril de 2007 (SAVIANI, 2009).

O IDEB reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Seu cálculo é feito da seguinte forma: as notas obtidas nas provas de matemática e de língua portuguesa são padronizadas em uma escala de zero a dez e são divididas por dois e a nota obtida é multiplicada pela taxa de aprovação, que varia entre 0% e 100%, que resulta na nota do IDEB.

$$\frac{(\text{Por.} + \text{Mat})}{2} \times \text{Taxa de Aprovação} =$$

Idéb

Com o IDEB, os sistemas municipais e estaduais de ensino têm metas de qualidade para atingir. Segundo o Ministério da Educação, o índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep /MEC), mostra as condições de ensino no Brasil. A meta no Brasil é alcançar a média seis, resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando se aplica a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais. Os países desenvolvidos que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo obtiveram a nota seis.

Vale ressaltar que o IDEB, como indicador externo, segue a mesma lógica de diferentes países com base em uma agenda mundial comum. A busca por resultados nas políticas educacionais tem sua origem nos países europeus, os quais implantaram uma cultura de padronização dos currículos, das avaliações de aprendizagem e do processo educativo (RAVITCH, 2011). Sendo assim, buscar igualar os resultados da educação brasileira aos dos países desenvolvidos, sem levar em conta as dimensões sociais, culturais e econômicas, pode maquiagem ou gerar resultados injustos.

Não temos como objetivo negar a importância da avaliação, nem mesmo dos testes. Bem elaborados e confiáveis, eles permitem gerar informações significativas tanto para gestores e professores quanto aos responsáveis e, até mesmo, aos estudantes. Se bem utilizados, esses testes, podem ser importantes instrumentos na identificação de potencialidades e fragilidades pedagógicas, orientando processos em busca de resultados satisfatórios. Infelizmente, pautadas somente nos resultados dos testes, muitas escolas determinam quais os educandos deveriam ser retidos, quais professores e gestores deveriam ser recompensados ou demitidos... é como se o êxito nos indicadores quantitativos traduzisse a melhora na educação.

Para obter uma nota melhor no IDEB, inúmeras instituições escolares têm preparado o educando para o teste, reduzido a participação daqueles que estão com baixa performance e até eliminado alguns, intensificando os processos de exclusão e comprometendo as condições de permanência, na escola, de muitos adolescentes que passam pela instituição sem obter aprendizagens significativas. Assim, esses estudantes acabam sofrendo

sucessivas repetências, aprofundando a defasagem série/idade e comprometendo o fluxo escolar.

Depois de apresentar sobre o IDEB, sua criação, seus objetivos, os resultados da nossa escola, as metas, registramos algumas considerações feitas pelos professores presentes na oficina.

Para os professores de disciplinas como História, Geografia, Biologia, Ciências, Química e Física, “a preocupação maior da escola com os educandos que farão as provas que resultarão no índice do IDEB, é uma educação fragmentada, sendo enfatizadas as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.”

Outro relato expõe que escolas buscam incentivar os estudantes com premiações para participarem das avaliações, assim como no processo de preparação.

A cobrança exercida sobre a gestão com relação aos resultados e número de participantes, também foi muito debatida, cobrança que, muitas vezes, resulta na transferência de educandos com baixo rendimento para a EJA, para garantir um bom índice no IDEB. “A escola precisa transferir educandos para não comprometer o resultado do IDEB”. E sobre a realização da prova, é necessário um percentual acima de 80% de presença, se o número for inferior, o sistema não registra e a escola fica sem nota. “Muitas vezes temos que oferecer uma recompensa para que os alunos estejam presentes no dia da prova”. “Semanas antes do retorno presencial foi a prova, então era praticamente impossível colocar 80% dos educandos do 3º ano para realizar a prova. Chegamos bem próximo, em 78%, mas como não chegamos nos 80%, a escola ficou sem nota. Em 2023 teremos novamente a prova e vamos nos esforçar para garantir um público acima de 80% realizando a prova. Frente a isso, precisamos, desde já, criar estratégias para que os educandos não faltem no dia da prova. Ainda não começaram as aulas e já estamos pensando no IDEB...”

As escolas que têm IDEB baixo recebem uma assistência maior da Secretaria de Educação. Os inspetores fazem mais visitas, acompanham de perto o trabalho pedagógico, cobram alternativas, dão sugestões e buscam de toda forma, melhorar os resultados.

Reflexão: O objetivo do IDEB é garantir a qualidade de ensino, identificar pontos de melhoria, mas a realidade tem mostrado um outro viés: o da competição desmedida, da tensão, da punição e classificações entre “melhores e piores”. Com certeza, gostaríamos de uma educação pautada para a formação do sujeito para a vida e não somente para os testes.



Oficina realizada na escola em dezembro de 2022 – acervo pessoal

Oficina 3 – **Realidade social brasileira**

A- A proposta desta oficina é fazer uma reflexão sobre o vídeo da reportagem sobre 'OS POBRES VÃO À PRAIA'³². Essa reportagem escancarou o preconceito nos anos 1980, ela é um alerta para a necessidade de refletirmos sobre as desigualdades sociais e econômicas que tiveram o acesso aos espaços de lazer e turismo no Brasil e sobre a importância de políticas públicas que promovam o acesso igualitário a esses recursos.

B- O segundo momento é a música “Alagados³³”, da banda “Paralamas do Sucesso”. Marcada pela dicotomia entre letra séria e melodia alegre, “Alagados” é uma das canções mais importantes dos “Paralamas do Sucesso”, a qual trata sobre um tema muito comum à realidade brasileira: a pobreza.

Ao ouvirmos "Alagados", somos convidados a refletir sobre as condições de vida dos mais pobres e repensar nossa própria posição na sociedade. A música nos lembra que todos somos responsáveis por criar uma sociedade mais justa e igualitária e que precisamos agir para mudar essa realidade.

³² <https://www.youtube.com/watch?v=kOzGFJZZVe8>

³³ <https://www.youtube.com/watch?v=vRjzOM5XEGU>

A reflexão sobre a desigualdade social é importante porque nos permite entender as causas e consequências da disparidade de recursos, oportunidades e poder que existem entre diferentes grupos na sociedade.

Ao refletir sobre a desigualdade social, podemos desenvolver uma consciência crítica sobre as estruturas e sistemas sociais que perpetuam a desigualdade e começar a pensar em soluções para reduzir a desigualdade e promover a justiça social.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

Louro, G. (2012). **O desafio da gravidez na adolescência**: o que fazer? Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil, 12(2), 121-123.

NOVA ESCOLA, Revista. "Por que jovens de 15 a 17 anos estão na EJA - Conheça os motivos que fazem com que adolescentes estudem na Educação de Jovens e Adultos" - Rodrigo Ratier, Aurélio Amaral, Elisângela Fernandes, Anderson Moço, NOVA ESCOLA, Beatriz Vichessi, Verônica Fraidenraich. 2011. Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2882/por-que-jovens-de-15-a-17-anos-estao-na-eja>.

NOVAES, Regina. **Os jovens de hoje**: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Ma. Isabel Mendes de, EUGENIO, Fernanda (orgs.) Culturas jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006, p. 105-120

SANTOS, M. (2015). **Gravidez na adolescência**: um estudo sobre as experiências e expectativas de adolescentes gestantes. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo.